APLICAȚII DIDACTICE PENTRU TEORIA EDUCAȚIEI.
COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ ASERTIVĂ

OANA GAVRIL JITARU

PERFORMANTICA

2015

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE

Această carte se evidențiază ca o sinteză evolutivă a preocupărilor de tradiție ale autoarei în sfera competenței sociale și a afirmării de sine, ancorate în îndeplinirea obiectivelor educaționale ale societății contemporane. Ea apare ca o continuare firească a studiilor și cercetărilor întreprinse de autoare în domeniile psihologiei educației, pedagogiei, psihologiei sociale și psihologiei creativității, care au condus la o structurare integratoare a unor strategii de intervenție educațională pentru dezvoltarea comunicării asertive. Deși asertivitatea este o dimensiune vitală a comunicării și competenței sociale, nu există o zonă bine reprezentată în perimetrul studiilor românești care să pună la dispoziție strategii de creștere a acesteia. Astfel, lucrarea doamnei Oana Gavril Jitaru invită la o incursiune teoretică în aria comunicării educaționale asertive și la parcurgerea unui traseu practic-aplicativ pe care cititorul poate să-l urmărească și să-l îndeplinească fie individual, fie în grup, sub supervizarea formatorului.

Prima parte a lucrării este o fundamentare teoretică a comunicării educaționale și a asertivității ca o competență necesară în context educațional și social. Autoarea prezintă cele mai relevante aspecte descriptive ale procesului de comunicare și ia în calcul atât implicații pedagogice, cât și sociale și terapeutice ale comunicării. De asemenea, comunicarea este tratată și din prisma corelațiilor cu procesul creativ în educație, iar stima de sine apare conturată ca fiind motorul unei educații ce își propune atingerea idealului educațional: formarea personalității autonome și creative. Din paginile cărții transpare intenția autoarei de a racorda procesul educațional la formarea unei personalități democratice, capabile de afirmare de sine și de adaptare la cerințele unei cetățenii europene. Autoarea poziționează dezvoltarea asertivității la elevi și studenți într-un cadru mai larg – acela al necesității formării unor cadre didactice pregătite să stimuleze dezvoltarea acestei personalități democratice – deziderat pe care îl formula Serge Moscovici – care se manifestă creativ, tolerant, activ și asertiv în relație cu partenerii educaționali și cu societatea în ansamblu. Deci, viziunea autoarei depășește scopul

formării la studenți a unor abilități de comunicare specifice, propunându-și să educe, de fapt, cetățeni capabili de parteneriate educaționale, competenți în valorificarea creativă a potențialului elevilor, care își asumă inițiativa comunitară. În felul acesta, Oana Gavril Jitaru găsește o soluție de a răspunde solicitărilor reformei curriculare care pornește de la pregătirea elevilor pentru viață și ajunge la integrarea școlii, cu toate ramificațiile sale, în viața elevului. Prin programul teoretic și aplicativ structurat de autoare se constată că își propune să dezvolte abilități pe care studenții le pot exploata în context profesional și social, dar mai mult decât atât, se realizează o fuziune constructivă între obiectivele educaționale formale, non-formale și informale, viața școlară, profesională, socială și comunitară fiind prezente concomitent în câmpul de acțiune al studentului.

Caietul de lucru conține sarcini și activități ce valorifică dinamica de grup, dar, în același timp, dă posibilitatea introspecției, autoanalizei și căutării individuale a sensului și resurselor. De asemenea, structura strategiilor de lucru în grup are la bază principiile și fundamentele Școlii Mirabilis de Formare și Psihoterapie prin Creativitate pe care am inițiat-o și dezvoltat-o de-a lungul anilor. Este vorba despre o Școală de Psihologie ce are la bază modelul brâncușian de dezvoltare a cunoștințelor și abilităților, pe care l-am creat sintetizând experiența mea de peste 30 de ani ca psiholog si cadru didactic, ca formator în cadrul proiectelor derulate la Institutul Național de Inventică Iași, sau în colaborare cu Universitatea Tehnică a Moldovei și alte universități din Republica Moldova. Fundamentul creativ de formare pe care și autoarea îl folosește în conturarea programului de dezvoltare a comunicării asertive facilitează participanților nu doar însușirea componentelor asertivității, ci și abilități creative cum sunt fluența gândirii, flexibilitatea soluțiilor, originalitatea răspunsurilor, elaborarea ideilor, sensibilitatea față de elemente sociale ce pot fi îmbunătățite, receptivitatea față de inovație și invenție. Toate aceste achiziții sunt utilizate apoi în dezvoltarea unor abilități specifice de comunicare asertivă - a face o cerere, a spune ”nu” atunci când situația o impune, a iniția și susține cu ușurință o conversație, a exprima emoții pozitive și negative, a argumenta, a convinge, a proiecta acțiuni viitoare de succes,

a susține o stima de sine de nivel ridicat. Remarc, de asemenea, că autoarea merge mai departe și realizează, prin exercițiile de comunicare propuse, transferul abilităților însușite, în context social, în situații concrete de viață. Astfel, exercițiile sunt legate de situații reale din mediul educațional și li se cere studenților să aplice și să găsească soluții. În plus, studenții sunt coordonați în procesul complex de rezolvare a conflictelor prin creativitate și sunt stimulați să utilizeze tehnici de comunicare asertivă în soluționarea conflictelor. Dimensiunea aplicativă și utilitatea socio-pedagogică a întregului antrenament propus este evidențiată și de proiectul de intervenție socială și civică pe care studenții sunt sprijiniți să îl conceapă și să îl aplice. Constat, așadar, un program educațional complex care activează resursele și potențialul creativ al participanților pentru dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă și care sunt implementate, apoi, în rezolvarea conflictelor interpersonale și în proiectarea unor planuri concrete de intervenție educațională, socială și civică a cursanților.

Această carte este un produs al viziunii cuprinzătoare, generative pe care și-a format-o autoarea într-o școală de psihologie creativă, la Universitatea ”Petre Andrei” din Iași, colaborând cu inventatori, profesori ingineri, la Institutul Național de Inventică Iași, promovând psihologia în proiecte educaționale cu aplicație umanistă și tehnică, în România și în Republica Moldova, integrându-se într-o echipă interdisciplinară formatoare de cadre didactice, la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității Tehnice Gheorghe Asachi Iași. Prin integrarea experiențelor speciale de educație și formare în personalitatea profesională, Oana Gavril Jitaru se exprimă ca formator capabil să îndrume studenții spre elaborarea unui stil propriu de dezvoltare personală de-a lungul vieții.

Recomandăm cu căldură, atât studenților cât și profesorilor, această lucrare cu triplă valoare: teoretică, practică și formativă.

Profesor emerit, prof. univ. dr. Mariana Caluschi

INTRODUCERE

Comunicarea este o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de mesaje între interlocutori, menit să construiască o relație interumană durabilă, care să permită afirmarea individualității și realizarea obiectivelor personale și de grup. Dar, comunicarea umană este nu numai o activitate psihofizică de punere în relație a două sau a mai multor persoane pentru realizarea unor obiective, ci este un proces psihosocial de influență, prin limbaje specifice, a atitudinilor, comportamentelor interlocutorilor. Comunicarea este o interacțiune psihosocială prin care subiecții transmit informații și așteaptă reacții de răspuns, își împlinesc scopuri, dirijează și controlează activitatea proprie sau a unei persoane ori grup. A comunica eficient și expresiv cu ceilalți și cu sine, după cum subliniază Gheorghe Dumitriu (1998, 84), înseamnă să convingi, să poți dezvolta gândirea, afectivitatea și personalitatea celorlalți, să informezi inteligibil și să înțelegi corect semnificația mesajului, să sesizezi și să conștientizezi reacțiile, atitudinile și modificările comportamentale ale receptorilor sau auditoriului.

Comunicarea, în general, și comunicarea educațională, în particular, sunt legate, așadar, de fenomenul de influență socială și de persuasiune. Persuasiunea, ca strategie de comunicare eficientă, are scopul de a convinge receptorul (elevii, grupul) pentru a-și schimba, neforțat, atitudini și comportamente. Profesorul este cel care exercită influență prin comportamente democratice care-i permit construirea unei relații bazate pe respect reciproc, autodezvăluire și valorizare, context ce facilitează creșterea și dezvoltarea armonioasă a personalității autonome și creative. Dintre sursele puterii pe care profesorul o exercită în context educațional subliniez importanța manifestării puterii de referință ce presupune crearea de relații bazate pe afectivitate și suport emoțional, a puterii de expertiză, bazată pe competența împărtășită a cadrului didactic, a puterii legitime, specifice rolului didactic, surse generatoare de mai mari satisfacții decât utilizarea unidirecțională a puterii de coerciție.

Contextul activității școlare valorizează nu numai personalitatea elevilor și profesorilor, dinamica rol-statusurilor în procesul de instruire-învățare, ci și calitatea relațiilor cognitive, comunicative și socioafective interpersonale din grup. Contextul școlar, mai ales cel relațional, are o importanță deosebită în formarea personalității elevilor, în dezvoltarea competențelor sociale ale acestora și în asumarea rol-statusurilor membrilor grupului-clasă. Cercetări în domeniu (Dumitriu, G., 1998, Boncu, Ș. și Ceobanu, C., 2013, Cucoș, C., 2014,) arată că, atunci când contextul relațional din clasă sau școală este deschis comunicării interpersonale, schimburilor cu mediul socio-cultural, se creează un climat propice activității de învățare. Dimpotrivă, atunci când mediul școlar este închis promovării schimburilor intra- și intergrupale cu structurile sociale externe, se diminuează motivația participanților în procesul interacțiunii și relațiilor interpersonale.

Rolul major în structurarea și funcționarea contextului relațional din clasă, pentru realizarea obiectivelor procesului de instruire-învățare a grupului de elevi, revine personalității cadrului didactic. El poate orienta pozitiv sau negativ procesul interacțiunii din situația didactică, poate încuraja ori stopa comportamentele de învățare interactivă a elevilor.

Comunicarea asertivă este cea care permite schimbarea atitudinală și produce influență asupra celorlalți prin mijloace democratice de exprimare autentică a propriilor opinii și concepții, de ascultare și acceptare a parteneriatului, de exprimare emoțională nuanțată și de convingere și argumentare. A comunica asertiv, presupune a deveni afirmativ, adică a face pași spre succesul social și spre încrederea în sine. Comunicarea asertivă ne învață să exprimăm ceea ce vrem clar și precis, să acționăm în acord cu ideile, opiniile și sentimentele noastre, să ne situăm în postura de veritabil partener. Comunicarea asertivă ne ajută să ne confruntăm cu situații cotidiene dificile, să facem față unor evenimente profesionale-relaționale problematice și ne pune la dispoziție mijloace de a răspunde acestor evenimente fără complexe sau culpabilitate și fără a-i răni pe alții. Asertivitatea ne propune tehnici eficiente pentru a adresa o întrebare, a refuza o cerere, a formula o nemulțumire, a dezamorsa relații conflictuale, a răspunde la

critici și chiar a accepta complimente. A învăța tinerii să comunice eficient și asertiv înseamnă a le furniza metode prin care ei pot să-și activeze potențialul și resursele psihosociale și profesionale pentru a se dezvolta pe sine, pentru a rezolva creativ conflicte și provocări relaționale, pentru a deveni mai buni profesioniști. A forma la elevi abilități de comunicare asertivă presupune a le facilita achiziții în planul dezvoltării personale. Asertivitatea este soluția pentru creșterea motivației și interesului față de învățare, pentru integrarea optimă în grupuri și colaborarea în echipă, pentru implementarea de proiecte personale și urmărirea cu perseverență a unor planuri de carieră. Mai mult decât atât, asertivitatea este remediul sigur pentru anxietatea generalizată (Haddou, M., 2000/2004, 31) ce se caracterizează prin prezența persistentă a temerilor și a îngrijorărilor nemotivate și exagerate. Teama de o permanentă amenințare atât din partea propriei persoane sabotoare cât și din partea altora poate frâna concentrarea canalizată a elevului spre învățare și reușită. Fobia socială, manifestată printr-o frică intensă de a sta sub privirile altora și de a nu te comporta rușinos și ridicol poate fi diminuată prin tehnici ale comunicării asertive. Tehnicile asertivității acționează asupra fricii de a vorbi în public, tremorului, sentimentului de panică și sufocare ce duc la tendința de ocolire a situațiilor relaționale și compromit viața socială și profesională a omului. Asertivitatea intervine, de asemenea, în reducerea stresului școlar și profesional prin aceea că plasează fiecărei acțiuni importanța cuvenită, reglează optimul motivațional și crește încrederea în forțele proprii și în șansele de izbândă ale individului, indiferent care ar fi planurile lui.

Atunci când vorbește despre stima de sine, Virginia Satir (1988/2010, 38) utilizează cuvântul ”vas„ și se referă la capacitatea unui om de a se prețui pe sine și de a-și trata propria persoană cu demnitate, iubire și realism. Factorul care joacă cel mai important rol în ceea ce se întâmplă în interiorul ființelor umane, cât și între acestea, este stima de sine, vasul personal care poate fi plin sau gol, poate crește sau diminua în funcție de acțiunile cognitive și afective proprii. Stima de sine înaltă emană integritate, onestitate, responsabilitate, iubire și competență. Suntem capabili să le cerem ajutorul celorlalți, dar, în același timp, putem lua singuri decizii

în ceea ce ne privește și suntem, în cele din urmă, cea mai bună resursă de care dispunem. Când stima de sine este scăzută oamenii se așteaptă să fie înșelați, desconsiderați, deschizând drumul către victimizare. Pentru a se apăra se ascund în spatele unui zid de neîncredere și se afundă în singurătate și izolare. Frica este o consecință naturală a lipsei de încredere și a izolării (op.cit., 40). Frica împiedică asumarea de riscuri și găsirea de soluții noi la probleme. Comunicarea educațională prin strategii asertive promovează o educație pentru independență, curaj, încredere în sine, creativitate și inițiativă socială.

De aceea, această carte se prefigurează ca un ghid ce conduce, în urma unei documentări adecvate, la însușirea de abilități de comunicare asertivă. Odată dobândite, aceste abilități devin competențe în aplicarea de strategii creative de rezolvare a problemelor, în afirmare socială și self-management, precum și competențe de implicare în comunitatea și mediul social din care omul face parte, influențându-l și transformându-l constructiv.

Interesul meu pentru studierea acestei tematici este ancorat în vechile studii care s-au conturat în timpul facultății, au fost dezvoltate pe parcursul colaborării mele cu studenții de profil tehnic și umanist și s-a extins apoi prin oportunitatea tezei de doctorat care a analizat corelații între competența socială (comunicare, asertivitate), competența profesională și competența civică. Acest volum vine să sintetizeze, așadar, studii și cercetări la intersecția mai multor domenii ale psihologiei: psihologia educației, psihologie socială, sociologie, pedagogie. Scopul acestei cărți este de a pune la dispoziția studenților o serie de strategii de comunicare educațională eficientă, tehnici ale comunicării asertive cu maximă utilitate în descătușarea potențialului creativ, rezolvarea conflictelor interpersonale, dezvoltare personală și profesională, afirmare socială și civică. Comunicarea asertivă aduce beneficiul unei stime de sine ridicate ce susține energetic și acțional omul în îndeplinirea obiectivelor sale. De asemenea, comunicarea asertivă și tehnicile prin care ea se realizează alcătuiesc setul de mijloace de intervenție la care apelează profesorul, psihologul, inginerul, studentul pentru a stabili parteneriate și a reuși împreună cu ceilalți, într-o abordare democratică a interacțiunii sociale.

Aplicațiile ce au rolul de a jalona un antrenament al comunicării asertive în context educațional sunt structurate ca laboratoare, ședințe de antrenament ce ar putea fi desfășurate în cadrul unei astfel de formări - Comunicare educațională și asertivitate. Exercițiile împletesc lucrul individul cu lucrul în echipă, sub îndrumarea formatorului. Ele pot sprijini procesul de dezvoltare personală a oricărui tânăr sau pot constitui bază pentru formarea de abilități sociale ce îmbunătățesc performanța profesională. Ultimul capitol însumează proiecte ale studenților care au utilizat abilitățile însușite în elaborarea de secvențe educaționale pe care le-au prezentat, în echipe, colegilor lor. Deci, sunt puse la dispoziție surse de inspirație și modele de lucru pentru cei ce doresc să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, afirmare de sine și sunt, în fiecare clipă, învingători prin creativitate.

CAPITOLUL I
COMUNICARE EDUCAŢIONALĂ

Multicanalitatea comunicării umane diversifică universul cercetărilor contemporane existând o diversitate de perspective asupra procesului comunicării. Începuturile cercetărilor privind comunicarea sunt dominate de perspectiva informaţională care a impus modelul liniar ce punea semnul egal între comunicare şi informaţie (Shannon, C. şi Weaver, W., 1984). Noile perspective abordează comunicarea în maniere diferite, după cum prefigurează Maria Constantinescu (2004, 82) într-o sinteză a acestora: ca relaţie (perspectiva interacţionistă: Serge Moscovici, 1994/1998), ca acţiune (perspectiva praxiologică: Gregory Bateson, 1972, Paul Watzlawick şi Şcoala de la Palo Alto, 1967), ca tranzacţie (perspectiva pragmatică: Sandra Hybels și Richard Weather, 1986, Joseph De Vito, 1988), ca act cultural (perspectiva culturală: Edward T. Hall, 1966, Erving Goffman, 1959/2003). Noile abordări ale comunicării iau în considerare circularitatea acesteia, rolul opiniilor, atitudinilor, contextului în dinamica schimburilor interpersonale. Comunicarea apare astfel, ca o construcţie socială.

După cum scrie Luminiţa Iacob (1998, 181), comunicarea umană, în accepţiunea sa cea mai largă, poate fi definită ca fiind relaţia bazată pe co-împărtăşirea unei semnificaţii. Dacă informaţia este premisa absolut necesară a unui act de comunicare, ea nu este însă şi suficientă. Absenţa înţelegerii acelei informaţii şi a cadrului relaţional care să-i ghideze şi să-i fixeze semnificaţia, anulează "starea de comunicare ". În esenţă, a comunica, sublinia Nicki Stanton (1995, 1), înseamnă "a fi împreună cu", a împărtăşi şi a te împărtăşi, a realiza o comuniune de gând, simţire, acţiune.

Pentru a ne exprima gândurile, utilizăm limba, un cod care poate fi "descifrat" numai dacă ambele părţi (emiţătorul şi receptorul) conferă aceeaşi semnificaţie simbolurilor pe care le utilizează. Cuvintele sunt simboluri care reprezintă lucruri şi idei cărora li se atribuie diferite înţelesuri, mai mult sau mai puţin vagi, rezultate din modul în care fiecare interpretează lumea înconjurătoare.

Întrebarea pe care au formulat-o specialiştii de-a lungul timpului a fost în ce scop şi de ce comunicăm ?

I.1. Scopurile comunicării

Comunicarea eficientă presupune intenţia de a comunica unul cu celălalt, capacitatea de a prezenta mesaje clare pentru ca individul să se facă înţeles şi să-l înţeleagă pe celălalt. În cadrul procesului de comunicare, încercând să convingem, să explicăm, să educăm sau să îndeplinim orice alt obiectiv, urmărim întotdeauna patru scopuri principale: să fim receptaţi (auziţi sau citiţi), să fim înţeleşi, să fim acceptaţi, să provocăm o reacţie (o schimbare de comportament sau de atitudine) (Stanton, N., 1995, 1).

Necesitatea îndeplinirii acestor scopuri, a utilizării diverselor mijloace de comunicare şi a dezvoltării abilităţilor lingvistice ce contribuie la o exprimare completă şi precisă demonstrează că astăzi comunicarea este considerată ca reprezentând "sistemul nervos al societăţii", reliefează Maria Cornelia Bârliba (1987, 57).

I.2. Fazele şi schema comunicării

Comunicarea contemporană se încadrează următorilor parametri:

1. Transfer de informaţie. Transferul real presupune o deplasare a mesajului, în timp ce transferul potenţial întruneşte condiţiile ca informaţia să fie integrată într-o viitoare comunicare.

2. Funcţii ale transferului. Transferul apare la nivelul comunicării umane ca mijloc de cooperare, admiţând valenţele creative ale cooperării, deschiderea şi restricţiile proprii acestui procedeu de colaborare. Transferul are loc între două entităţi scop - orientate. Scopul introduce ideea de necesitate în comunicare, menţine relativizări, dar exclude dezordinea absolută.

3. Variantele transferului: situaţia " unul-unul "(one to one), situaţia " unul-mai mulţi"(one-to-many, ex: radio, tv., ziare, etc.), situaţia " mai mulţi - unul" (many-to-one, ex: teste academice, etc.), situaţia " mai mulţi -mai mulţi" (many-to-many, ex: " mai mulţi -unul-mai mulţi" sau - "mai mulţi -unul-unul-mai mulţi").

Structura prezentată conţine niveluri de desfăşurare ale transferului, situaţie care demonstrează că procesul comunicării conţine faze precise de realizare şi fiecare activitate comunicaţională se desfăşoară pe un nivel care îi este adecvat.

4. Înţelegerea informaţiei. Transferul informaţional devine comunicare atunci când informaţia din mesaj este înţeleasă şi se întreprinde o acţiune corespunzătoare. Înţelegerea devine un mijloc pentru atitudinea activă, practică a subiectului pentru formularea unor scopuri ale acţiunii umane.

După Zoltán Bogáthy (1999, 129-134) trei factori determină înţelegerea completă a mesajului transmis:

1. Semantica mesajului. Oamenii comunică între ei prin simboluri-cuvinte, expresii faciale, limbajul trupului. Ei încearcă să transmită informaţii prin simboluri, despre care cred că vor fi clar înţelese, prin vocabularul pe care-l presupun cunoscut, prin mimica şi gesturile pe care le cred uşor de interpretat. Se întâmplă, însă, ca oamenii să nu înţeleagă informaţiile aşa cum le-au transmis, din cauza unor probleme semantice, neînţelegând simbolurile folosite de ceilalţi sau interpretându-le în mod diferit.

2. Percepţia mesajului. Autorul citat mai sus argumentează că semantica este prima parte a problemei de înţelegere. Cea de-a doua parte este percepţia, şi anume modul în care oamenii organizează şi interpretează informaţia recepţionată. Acest mod influenţează înţelegerea. În practica de fiecare zi, numeroase modalităţi de transmitere a informaţiei inhibă înţelegerea completă şi exactă a comunicării. Acestea sunt: idei preconcepute, stereotipizarea, proiecţia, simplificarea (Bogáthy, Z., 1999, 131-132).

3. Oportunitatea pentru feed-back (confirmarea): reprezintă al treilea factor care influenţează acurateţea comunicării (Bogáthy, Z., 1999, 134). Confirmarea este un semnal receptorului către emitent că a ascultat cu atenţie şi că a recepţionat mesajul. "Confirmarea pe jumătate " (mişcarea lentă a capului sau anumite sunete înconjurătoare) îl va încuraja pe emitent să continue să vorbească. "Confirmarea totală" este un semn că mesajul a fost recepţionat şi că emitentul se poate opri. Fără confirmare, emitentul nu va avea siguranţa că mesajul a fost recepţionat.

Maria Cornelia Bârliba (1987, 44) aprecia că înţelegerea se corelează cu două trăsături fundamentale ale comunicării şi care o fac realizabilă: medierea şi cooperarea.

Comunicarea trebuie înţeleasă ca o trecere prin faze standard: emiţător, canal de transmisie, mesaj, receptor, dar şi ca un ansamblu care se desfăşoară într-un anumit context.

Contextul este mediul specific comunicării, iar medierea este mesajul. În cadrul dinamicii contextului se distinge mecanismul de tip feed - forward - care conţine previziunea efectului unei acţiuni iminent, spre deosebire de mecanismul de tip feed-back. Mecanismul feed- forward are acţiune de intermediar. Subiectul uman aflat în postura de a traversa mai multe cicluri informaţionale, pe măsura încheieri fiecărui ciclu, atinge un nivel intermediar al utilităţii informaţiei care stabileşte o nouă relaţie situaţională. Utilitatea informaţiei reprezintă un rezultat al feed-forward-ului orientat spre scop al subiectului, prin acţiunea subiectului de a atinge un scop.

4. Feed-back semnificativ (Bârliba, M.C., 1987, 43-63). Al treilea parametru al comunicării este, deci, feed-back-ul. Eficienţa finală este dată de feed-back, de fluxul de informaţie de la receptor la emiţător, ceea ce reprezintă finalitatea actului comunicaţional.

Analizând procesul de comunicare în desfăşurarea sa complexă, Luminiţa Iacob (1998, 190) constată că aceasta presupune parcurgerea unor faze, utilizarea unor canale de transmitere a mesajelor, implicarea unor factori, alcătuind un ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea unei scheme a comunicării. Această schemă cuprinde: factorii (actorii/personajele/agenţii) comunicării, distanţa dintre aceştia şi dispoziţia aşezării lor; ambele sunt importante pentru precizarea particularităţilor canalului de transmitere a mesajului, cadrul şi contextul instituţional al comunicării, situaţia enunţiativă (interviu, dezbatere, lecţie, sesiune ştiinţifică etc.), repertoriile active sau latente ale emiţător-receptorilor, retroacţiunile practicate, elementele de bruiaj (zgomotele).

Parcurgând această schemă, comunicarea îndeplineşte o serie de funcţii care acţionează atât la nivel individual, cât şi la nivelul grupului căruia individul aparţine.

I.3. Funcţiile şi formele comunicării

Prezentând anumite poziţii teoretice asupra funcţiilor comunicării, Luminiţa Iacob (1999, 17-18) realizează o comparaţie între două perspective: una instrumentală (Wackenheim, G., 1969) şi alta constructivistă (Ghiglione, R., 1986). Prima analizează cu predilecţie funcţiile comunicării în cadrul grupului. Acestea au ca numitor comun faptul că privesc comunicarea ca instrument social care: "facilitează realizarea sarcinii şi asigură "locomoţia" grupului către obiectivul său", favorizează conexiunea grupului, protejează, uniformizează opiniile, "sparge gheaţa" şi creează ambianţa; valorizează grupul: permite afirmarea originalităţii grupului; rezolvă problemele grupului, are rol terapeutic pentru grup, protejează grupul faţă de exterior; acţionează ca factor de unitate socio-culturală pentru toate grupurile umane; facilitează grupului să devină cadrul de referinţă pentru individ.

Perspectiva constructivistă susţine faptul că omul care comunică nu este doar o oglindă care reflectă realitatea, ci este elevi însuşi constructorul realităţii sociale. Considerată fenomen de co-reconstrucţie socială, comunicarea îndeplineşte următoarele funcţii: construieşte universul de referinţă, construieşte universurile de relaţionare cu alţii şi cu "lumea pusă în scenă", se resituează continuu în spaţiul acestui joc constructiv.

Reprezentând temelia ce susţine universul relaţional al individului comunicarea nuanţează posibilităţile de exprimare prin verbal, paraverbal şi nonverbal. Se distinge şi o altă distribuţie a formelor comunicării: interviul, comunicarea în grupurile mici şi comunicarea publică. În psihologia socială comunicarea este abordată pe două dimensiuni: comunicarea de masă, când informaţia este produsă de o singură sursă şi este transmisă unui public şi comunicarea interpersonală ce presupune contact direct între parteneri şi existenţa conexiunii inverse.

Distincţia comunicare verbală - comunicare nonverbală pe baza căreia vom analiza în continuare formele comunicării are rolul de a accentua importanţa atât a sistemului lingvistic, cât şi a multiplelor canale nonverbale. Delimitarea este realizată pentru a servi acestui scop, mesajele comunicaţionale construindu-se simultan atât prin cuvinte cât şi prin limbajul gesturilor.

I.3.1. Comunicarea verbală

Comunicarea verbală este cea mai studiată formă a comunicării umane, deşi, ontogenetic, apariţia ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative (Teodorescu, S., 1997). În cazul comunicării verbale, informaţia este codificată şi transmisă prin cuvânt şi prin tot ceea ce ţine de acesta sub aspect fonetic, lexical, morfo-sintactic. Se disting în cadrul comunicării verbale forma orală şi forma scrisă, iar în funcţie de acestea se utilizează canalul auditiv sau vizual.

Comunicarea verbală permite formularea, înmagazinarea şi transmiterea unor conţinuturi foarte complexe (Iacob, L., 1998, 184). Competenţa lingvistică sau verbală este definită de Naom Chomsky (1975) ca acea aptitudine umană de a înţelege şi de a produce o infinitate de fraze plecând de la cunoaşterea unui număr mic de reguli şi de operaţii care relevă structura limbii. Astăzi, cercetările se orientează din ce în ce mai mult asupra comunicării orale, asupra "gramaticii oralului " sublinia Luminiţa Iacob (1998, 184) studiindu-se şi importanţa componentei nonverbale în cadrul comunicării. Competenţa comunicării sociale presupune împletirea armonioasă a capacităţii lingvistice cu semnificaţiile nonverbale şi contextuale.

O formă răspândită de comunicare în activitatea profesională ca şi în situaţiile cotidiene ale existenţei umane este dialogul, ca schimb de replici, în cadrul căruia partenerii de relaţie transmit informaţii şi îşi exprimă personalitatea. Dialogul este forma în care se transpun reguli rituale ale comunicării care, în aprecierea lui Erving Goffman (1959/2003, 43), se concretizează într-un sistem de prescripţii proprii fiecărei culturi, într-un cod de conduită care reglează interacţiunile sociale.

Corespondente comunicării verbale sunt regulile ce ţin de sistemul şi abilitatea lingvistică, însă dialogul acţionează şi o serie de reguli socioculturale de interacţiune.

Comunicarea verbală se regăseşte şi în forma discuţiei ca sursă de informare, cadru de adresare a întrebărilor şi de receptare a feed-back-ului. Ca şi dialogul, discuţia valorifică instrumentele lingvistice ale comunicării, permite exprimarea concepţiilor, credinţelor noastre, dezvăluirea de informaţii despre noi înşine, dar este indestructibil legată de semnificaţiile universului de discurs împărtăşit de interlocutori care se transmit prin context, prin stilul de exprimare abordat, prin tăcere, omisiuni, gestică, mimică etc. Preocupându-se de discuţia ca sursă de informare, ca instrument de persuasiune şi ca perspectivă, Steve Duck (1994/2000, 22) subliniază că aceasta se serveşte la exprimarea conceptelor social-psihologice abstracte implicate în dezvăluirea de sine, în managementul impresiei, precum şi la crearea interdependenţei şi schimbului social. În cadrul discuţiilor oamenii vorbesc liber despre o multitudine de teme care dezvăluie preocupările, valorile şi atitudinile lor, râd, glumesc, sunt sobri, sau chiar se lamentează, îşi exprimă regrete sau intră în dispute.

Încărcarea limbajului cu multitudinea de semnificaţii nonverbale şi interdependenţa acestora în construirea relaţiilor sociale dotează fiecare individ cu o „cunoaştere enciclopedică” organizată în ceea ce priveşte pattern-urile de gândire specifică, de comportament şi de vorbire ale semenilor.

I.3.2. Comunicarea nonverbală

Foarte multe studii pun în discuţie raportul dintre comunicarea verbală şi comunicarea non-verbală. Aşa cum precizează Septimiu Chelcea (2004, 9), asemenea comunicării verbale, comunicarea nonverbală poate fi descrisă în termenii de emiţător, receptor, mesaj, canal de comunicare, efect, feedback şi context al actelor de comunicare. „Mesajul” are o semnificaţie care este „codificată” de către emiţător şi „decodificată” de către receptor. Utilizăm noţiunile de „cod”, „semn” şi „semnal” în accepţiunea dată de autor: termenul de „cod”

desemnează un sistem de semne, semnale şi reguli de folosire a lor recunoscut şi împărtăşit de membrii unei culturi; termenul de „semnal” este asociat limbajului corpului şi se utilizează atunci când se doreşte desemnarea comportamentului nonverbal, iar cel de „semn” se utilizează pentru referiri la „somatotipuri, la artefacte sau la mirosul emanat de propriul corp” (Chelcea, S., 2004, 12). Ray Birdwhistell (1970 *apud* Chelea, S., 1998, 190) propune termenul de kinezică desemnând "studiul aspectelor comunicative ale mişcărilor corporale învăţate şi structurate ".

Astfel, comunicarea se realizează şi prin semnale nonverbale, unele intenţionate, altele spontane, cum ar fi: zâmbetul, înclinări ale capului, priviri încruntate, sprâncene ridicate, grimase. Aceste semnale nonverbale sunt numite sincronizare comunicativă şi joacă un rol important în exprimarea sensurilor în orice interacţiune didactică (Fontana, D., 1988, 259). Sincronizarea comunicativă indică faptul că persoana cu care vorbeşti ascultă răspunde şi oferă indicii prin aceste răspunsuri asupra a ceea ce se petrece în mintea sa.

Dimensiunea nonverbală a comunicării este puternic implicată în construirea condiţiilor interacţiunii dintre două persoane – privirea, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre parteneri sunt esenţiale în începerea susţinerea şi finalizarea unei comunicări (Iacob, L., 1998, 185). Allan Pease (1981/1997, 13) aduce în atenție faptul că desluşirea limbajului nonverbal poate oferi informaţii noi ajutându-ne "să controlăm veridicitatea celor recepţionate prin comunicarea verbală. Astfel, mesajele nonverbale tind să dezvăluie o multitudine de informaţii despre vorbitor, despre atitudinea şi sentimentele sale implicate in acel mesaj. La exprimarea acestora contribuie într-o mare măsură metacomunicarea şi paralimbajul. Expresiile feţei, tonul, etc. luate în considerare în interpretarea mesajelor transmise înainte şi după rostirea cuvintelor reprezintă metacomunicarea. Semnificaţii comunicative aparte se transmit şi prin elementele prozodice şi vocale ce însoţesc cuvântul, particularităţi de pronunţie, intensitatea rostirii, ritm, intonaţie, pauză, acestea delimitând comunicarea paraverbală, aşa cum specifică Luminiţa Iacob (1998,

185). O valoare comunicativă deosebită îl au limbajul tăcerii şi limbajul trupului, instrumente de comunicare foarte puternice care trebuie folosite cu abilitate.

Prezentând toate aceste forme de comunicare, desprindem necesitatea însuşirii şi îmbunătăţirii tehnicilor de comunicare pentru a deveni sensibili la aspectele diverse ale relaţiilor umane în procesul de comunicare, pentru a ne dezvolta capacitatea de desluşire a sensurilor, de înţelegere, de ascultare şi de exprimare a gândurilor şi sentimentelor noastre.

Scopul comunicării şi a dezvoltării strategiilor necesare pentru aceasta stă în relaţiile interumane şi de aceea comunicarea poate fi definită "drept sistemul de comportament integrat care calibrează, reglează, întreţine şi prin urmare face posibile relaţiile între oameni" (Scheflen., A.E., 1999, 86). Definind comunicarea drept "un sistem de comportament integrat" care susţine relaţiile interumane, Albert Scheflen afirmă că există numeroase moduri de a înregistra, reconstrui şi reprezenta structura comportamentului uman în cursul unei interacţiuni. El presupune că orice interacţiune posedă o anumită "ordine de zi ", un plan de organizare "interiorizat " într-o manieră sau alta de fiecare participant, plan ce poate fi descris prin observarea unui număr suficient de exemple ale interacţiunii în cauză. După ce sau examinat suficiente exemple ale aceleiaşi structuri comportamentale într-un tip dat de interacţiune din aceeaşi categorie culturală se poate reconstitui o hartă sau un program al acestei interacţiuni. Acest plan reprezintă maniera în care participanţii au învăţat să execute această interacţiune. Dacă se urmăreşte un individ din interacţiune în interacţiune se poate extrage un program care să-i descrie rolurile. Acest program ar reprezenta profilul său comportamental (Scheflen., A.E., 1999, 74).

Există şi un program al comportamentului comunicativ care este codificat, structurat şi poate fi învăţat şi dezvoltat. Se disting astfel, comportamentul vocal, kinetic, tactil, teritorial şi comportamentul vestimentar, cosmetic, ornamental etc. Prin aceste comportamente se transmit mesaje diferite.

Membrii interacţiunii se integrează într-un anumit subgrup în raport cu ceea ce reprezintă conţinutul conversaţiei, într-un alt subgrup în plan kinetic şi în altul în planul atingerii fizice sau a jocurilor privirii.

Existenţa acestei varietăţi şi a numărului foarte mare de programe comportamentale susţine posibilitatea şi necesitatea de învăţare şi de dezvoltare a respectivelor comportamente şi implicit a comportamentelor de comunicare.

I.4. Condiţii de eficiență ale comunicării educaționale creative

Comunicarea eficientă se realizează atunci când procesul determină atingerea finalităţilor urmărite în contextul adaptării (şcolare, profesionale, familiale ş.a.). Comunicarea eficientă se referă în special la comunicarea instrumentală, adică la comunicarea care priveşte realizarea unui scop bine definit, în situaţie psiho-tehnică (om-maşină), psihosocială (interpersonală, organizaţională) sau socială (între entităţi sociale). Comunicarea eficientă se concretizează în adaptare constructiv-creativă, realizabilă pe două căi calitativ diferite: confortabilă sau tensionată, după cum precizează Ursula Șchiopu și Emil Verza (1993, 36). Maria I. Carcea și Genoveva Farcaș (2008, 46), analizând condițiile comunicării educaționale eficiente pentru studentul viitor inginer, descriu pe scala confortabil-tensionat o serie de tipuri de comunicare:

- Comunicarea constructiv – creativă se finalizează într-o înnoire, o schimbare în sens pozitiv a participanţilor la procesul de comunicare, a mediului psiho-social sau cultural şi/sau a mediului fizic, concret. Comunicarea constructiv-creativă aduce noi cunoştinţe, soluţii noi la probleme „vechi" sau probleme noi, noi competenţe (capacităţi de acţiune), noi realizări materiale. Comunicare constructivă este învăţarea sau studiul, iniţierea sau îndrumarea, realizarea sau perfecţionarea unei performanţe teoretice sau practice (inclusiv a celei de comunicare), dacă se finalizează cu achiziții în ceea ce privește dezvoltarea personalității: armonie, securitate, cultură (civică, ştiinţifică, tehnică, artistică).

- Comunicarea confortabilă denumeşte procesul care generează pas cu pas efecte favorabile realizării scopului (îmbogăţeşte personalitatea partenerilor şi conduce la realizări valoroase) în condiţii de co-evoluţie armonioasă.
- Comunicarea tensionată este o comunicarea în care blocajele, conflictul pot conduce la lezarea personalităţii, a intereselor individului sau a mediului în general.

Comunicarea constructiv – creativă este puternic valorificată în context educațional, mai ales pentru îndeplinirea obiectivelor formative ale educației. Creativitatea este o sinteză a întregii personalităţi, comunicarea creativă fiind rezultanta interdependenței dintre trăsăturile de personalitate şi gândirea divergentă. Profesorul ce realizează un management eficient al comunicării educaționale valorifică gândirea divergentă prin însușirile sale: fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate la probleme şi redefinire (Guilford, J.P., 1959, 143).

- Fluiditatea (Fd) – se referă la numărul de răspunsuri obţinute în unitatea de timp şi la rapiditatea debitului asociativ;
- Flexibilitatea (Fx)- este aptitudinea de restructurare a traiectoriei gândirii în funcţie de noile cerinţe. Ea poate fi spontană, atunci când restructurarea apare ca urmare a iniţiativei subiectului şi adaptativă, atunci când este dirijată;
- Originalitatea – este aptitudinea unui subiect de a da răspunsuri neobişnuite, inedite dar şi relevante. Pe lângă asta, răspunsurile trebuie să aibă o frecvenţă statistică redusă; pentru a se stabili dacă un răspuns este original se face prin prelucrare statistică sau prin aprecierea unor evaluatori.
- Elaborarea – este acţiunea de producere a unor soluţii inedite, ea presupune şi adăugarea unui număr mare de elemente, amănunte produsului ;
- Sensibilitatea la probleme – reprezintă abilitatea de a depista probleme acolo unde aparent nu există;

- Redefinirea – reprezintă abilitatea de a folosi obiecte într-o modalitate neobişnuită, neuzuală.

Gândirea convergentă, corelată gândirii divergente, constă în focusarea pe găsirea unui răspuns unic, la care se ajunge prin eliminarea treptată a celorlalte răspunsuri. Pornind de la rolul creativității ca aptitudine pedagogică (Munteanu, A., 1994, 90), se pot demarca o serie de factori ce stimulează dezvoltarea comunicării creative în mediul educațional: condiţiile sociale şi economice suportive dar care să și responsabilizeze; existenţa unor relaţii sociale de tip democratic; grad înalt de aspiraţie şi cultură a grupului; posibilitatea individului de a avea încredere în viitorul său; prezenţa libertăţii şi securităţii psihologice.

"Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, fenomenele sau parteneri implicaţi. Faţă de aceasta, comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică, asistată" (Iacob, L., 1998, 181). Atât comunicarea educaţională cât şi cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale acestui fenomen complex şi dinamic al comunicării umane.

A fi profesor înseamnă a avea cunoştinţe de specialitate temeinice (premisă necesară, dar nu şi suficientă), dar capacitatea de a le "traduce" didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a şti *"ce?", "cât?", "cum?", "când?", "în ce fel?", "cu ce?", "cui?"*, etc. oferi.

Profesorul îi comunică elevului lecţii importante despre cum trebuie să relaţioneze adecvat cu ceilalţi. Această formare a elevului poate avea loc în cadrul unei lecţii formale, dar se va realiza într-o mai mare măsură în cadrul contactului zilnic dintre profesor şi elev, în discutarea subiectelor ştiinţifice ca şi a celor legate de artă, în activităţi extra-curriculare, la fel ca şi în cele stabilite în orar.

I.5. Autocunoaștere și stimă de sine

Pornind de la principiile care asigură comunicarea eficientă, Maria I. Carcea și Genoveva Farcaş (2008, 46) elaborează o sinteză, considerăm că următoarele

calităţi ale persoanei, în interpretări nuanţate, sunt necesare şi suficiente pentru o comunicare de bună calitate: *autocunoaşterea realistă, cunoaşterea realistă a celuilalt* şi *utilizarea conştientă a unor reguli şi tehnici de comunicare*.

Autocunoaşterea realistă înseamnă o suficientă şi bună cunoaştere a propriei persoane, estimarea obiectivă, dar optimistă a propriilor însuşiri de personalitate şi acceptarea acestora: trăsături temperamentale, aptitudini, capacităţi de acţiune, potenţial de dezvoltare (de schimbare, de învăţare), însuşiri atitudinale, valori şi interese autentice. Acceptarea propriei persoane, în dimensiunile reale ale însuşirilor, capacităţilor şi a valorii proprii, reprezintă sursă de dezvoltare a concepției de sine, componentă a *stimei de sine*. Opusul autocunoaşterii realiste este autocunoaşterea nerealistă, care se poate manifesta în sub- sau supraevaluare a propriei persoane. Autocunoaşterea se realizează în timp prin raportare la sine şi la ceilalţi în situaţii relevante pentru contextul comunicării; ea poate evolua de la o insuficientă cunoaştere de sine – o persoană aflată într-o ipostază nouă, un rol nou sau o nouă situaţie – atât către autocunoaştere realistă cât şi către una nerealistă.

Cunoaşterea realistă a celuilalt înseamnă o suficientă şi bună cunoaştere a altuia sub aspectele menţionate la autocunoaştere, cărora li se adaugă şi cunoaşterea părerii celuilalt despre propria persoană. Opusul cunoaşterii realiste a celuilalt este cunoaşterea nerealistă a celuilalt, care se poate manifesta în sub- sau supraevaluarea persoanei respective sub diferite aspecte.

Așadar, construirea unei imagini de sine are la bază atât percepția de sine cât și percepția socială. În percepția propriei personalități putem vorbi de o dualitate, omul fiind capabil de o dublă cunoaștere: u*na prin care el sesizează propriile gânduri, sentimente, senzații, a doua prin care se vede pe sine trăind și acționând așa cum îi vede trăind și acționând pe ceilalți.*

Prin percepția socială individul ajunge să își formeze o imagine despre sine și în același timp își conturează impresii și aprecieri despre ceilalți. din perspectiva psihologiei sociale, stima de sine ocupă un loc deosebit alături de concepția de sine în structura Eului social. Stima de sine este o componentă complexă a eului ce se

bazează pe sentimentul intim al propriei valori corelat cu concepția despre sine, încredere în forțele proprii, convingerea omului că merită să fie fericit.

Susținerea parentală, în formarea unei bune stime de sine este foarte importantă, deoarece copilul se hrănește cu dragostea primită de la părinții săi. De asemenea, școlarizarea și modul în care copilul percepe schimbarea din momentul începutului școlarizării influențează atât nivelul cât și stabilitatea stimei de sine.

Mariana Caluschi (2001, 104) descrie cele trei componente ale stimei de sine: concepția despre sine, încrederea în sine și iubirea de sine.

- Concepția despre sine este tonalitatea afectivă care însoțește imaginea de sine ceea ce conferă stimei de sine, o funcție dinamogenă și reglatorie a comportamentului individului în diferite situații și roluri.
- Încrederea în sine reprezintă sentimentul de încredere în raport cu propria capacitate de a gândi și a acționa, de a face față evenimentelor și provocărilor vieții, de a alege și a lua decizii pe baza propriilor capacități și însușiri psihofizice. În timp, acest sentiment devine convingere (formă motivațională) și chiar însușire caracterială ce poate lua formele de încredere de nivel înalt sau de nivel scăzut (neîncredere în sine). Această componentă a stimei de sine se află sub influența educației familiale și a balanței succes-eșec.
- Iubirea de sine reprezintă, apreciază psihologii, elementul de bază în structurarea stimei de sine. Iubirea de sine este sentimentul de dragoste de sine necondiționată, o experiență intimă ce evoluează din instinct și trebuințele de bază sălășluind în adâncul ființei. Din iubirea de sine apar resurse pentru a rezista și a face față eșecurilor și insucceselor. De asemenea, iubirea de sine depinde în mare parte de dragostea pe care familia o împărtășește copiilor și de respectarea drepturilor familiale ce le este insuflată copiilor prin model comportamental parental și prin strategii asertive de afirmare de sine.

Conceptul de Eu are la bază ”molecule cognitive” (Markus, H.R., 1977, 65) ce reprezintă scheme de sine credințe despre sine care ghidează procesarea informațiilor relevante despre sine. Multitudinea rolurilor pe care individul le îndeplinește în context social au la bază scheme de sine integrate conștiinței de sine

și care devin posibile datorită procesului de comunicare cu sine și cu alții: introspecție, autopercepție, memorie autobiografică, interacțiune și comparație cu semenii.

CAPITOLUL II
ASERTIVITATEA CA INSTRUMENT AL COMUNICĂRII EDUCAȚIONALE

II.1. Repere generale asupra asertivităţii

Mi-am focalizat interesul asupra acestei componente a competenţei sociale, asertivitatea, deoarece consider că este esenţială atât în formarea personalităţii individului şi în obţinerea armoniei şi satisfacţiei în activitatea profesională şi în viaţă în general, cât şi în stabilirea relaţiilor interumane.

Formarea şi dezvoltarea asertivităţii este de importanţă deosebită la studenţii viitoare cadre didactice, studierea acestei competenţe fiind cu atât mai necesară cu cât rămâne un domeniu mai puţin cercetat la noi şi care face mai rar obiectul antrenamentelor de dezvoltare în programele postuniversitare.

Preluând afirmaţia lui Charly Cungi (1996/1999, 9), putem spune că această lucrare a fost scrisă "pentru timizii care nu îndrăznesc destul, pentru agresivii care îndrăznesc prea mult şi pentru orice persoană care la un moment dat, a îndrăznit prea mult sau n-a îndrăznit destul." "A te afirma înseamnă a şti fără prea multe emoţii, să ceri sau să refuzi, să intri în conversaţie şi să-ţi verbalizezi ideile şi sentimentele atunci când este necesar, păstrând (sau ameliorând) relaţia cu interlocutorul " (Cungi, C., 1996/ 1999, 9).

Arnold A. Lazarus (1973, 697 *apud* Chelcea, S., 1998, 125) analizează asertivitatea şi o defineşte ca fiind capacitatea de a-i influenţa pe alţii, iar Helena Cornelius şi Shoshana Faire (1996, 93) consideră asertivitatea ca acea opţiune a individului în comunicare ce îl ajută să îşi susţină poziţia fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar. Robert E. Alberti şi Michael M. Emmons (1974 *apud* Cottreaux, J., 1999, 99) definesc comportamentul asertiv ca fiind „comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora”. Este deci, o „concepţie democratică” asupra relaţiilor interumane. Caracteristicile esențiale

ale asertivității sunt surprinse și de John Agada, Kenneth A. Weaver, Prasad Kantamneni și Janice Stalling (1994, 1) în următoarea definiție, ce își recunoaște rădăcinile în studii și cercetări anterioare (Bakker, C.B. și Bakker-Rabdau, M.K., 1973, Phelps, S. și Austin, N., 1987): promovează comportamente pozitive, directe, amabile și orientate spre scop, în timp ce maximizează puterea și eficiența interacțiunilor sociale. Toate aceste achiziții sunt posibile prin rezolvarea de probleme și rezolvarea conflictelor, prin auto-actualizare și imagine de sine pozitivă.

Asertivitatea a fost introdusă de unii specialişti în terapia comportamentală, fiind preluată apoi şi utilizată în relaţiile de muncă, în tehnicile comerciale, în învăţământ şi în pedagogie. Unele studii ştiinţifice au demonstrat marea eficienţă a exersării asertivităţii şi impactul favorabil asupra persoanelor în toate domeniile vieţii lor.

Astfel, considerăm că această componentă a competenţei sociale ar putea face parte din educaţia de bază, începând dacă nu din copilărie, atunci măcar din adolescenţă.

În sprijinul acestei idei vine aprecierea lui Alfred Adler (1991, 76) că aspiraţia de a te pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viaţă şi se constituie ca un puternic factor psihologic ce influenţează procesul actualizării de sine. Adler leagă aspiraţia de a te pune în valoare de manifestarea sentimentului de inferioritate şi insecuritate, considerând-o ca principală modalitate de atingere a superiorităţii.

Prin studiul biografiilor unor inventatori şi convorbirile biografice cu peste 300 de tineri, Marina Caluschi a relevat trăirea de către o parte dintre ei a unor adevărate stări de handicap situaţional datorat lipsei competenţelor de a se manifesta şi de a se afirma în anumite momente (1996, 38-43). Pentru actualizare şi afirmare de sine, autoarea propune în lucrarea citată mai sus un program denumit "Arta de a te impune prin creativitate". Este adevărat că în multe situaţii oamenii simt inabilitatea de a se afirma, de a-şi susţine punctul de vedere, de a-şi apăra drepturile, de a-şi expune nemulţumirile etc. Atunci când copiii interacţionează cu adulţii, şi în special cu adulţi care au autoritate asupra lor există riscul de a fi

dezaprobaţi pentru intervenţia lor. În funcţie de situaţie, această intervenţie poate fi etichetată ca impoliteţe, sfidare (Fontana D., 1981/1988, 289). Dar dacă vom considera afirmarea de sine ca având valoare în contextul potrivit şi ca fiind un aspect important al independenţei, încrederii în sine, stimei de sine şi al eficienţei sociale, atunci copiii trebuie să fie îndrumaţi cum să dezvolte afirmarea de sine şi cum să decidă când este momentul potrivit de a o manifesta.

Tot David Fontana este de părere că dacă se induce copiilor sentimentul de vinovăţie doar pentru faptul că doresc să se afirme (expresia "taci, că eşti mic şi prost"), atunci ei rămân cu sentimentul că nu au nici un drept la propriile puncte de vedere sau la propriul spaţiu social. Astfel, se poate ajunge la inabilitatea de a susţine propriile păreri sau chiar la inabilitatea de a avea o imagine pozitivă despre sine.

Considerând asertivitatea socială ca una dintre cele mai importante variabile ale competenţei sociale, următorul pas este identificarea condiţiilor pe care le presupune şi conturarea rolului asertivităţii în comportamentul social.

Asertivitate, agresivitate, manipulare

Asertivitatea înseamnă siguranţă de sine, satisfacţie de sine şi presupune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii, cât şi ale celorlalţi. Înseamnă încredere crescută în forţele proprii, susţinerea şi evaluarea propriilor păreri (Fleming, J., 1997/1998, 7).

Aceleaşi idei se regăsesc sub forma a şapte mesaje principale ce rezumă asertivitatea la Charly Cungi (1996/1999, 1): Câştigarea respectului celorlalţi, afirmarea drepturilor, a nu căuta întotdeauna acceptarea din partea celorlalţi, păstrarea unei imagini pozitive despre sine, lupta contra depresiei, înfruntarea celorlalţi, nu contează eşecul, importantă este afirmarea.

Pentru o definire mai exactă a asertivităţii trebuie păstraţi în vedere trei factori: descrierea comportamentului verbal şi nonverbal, intenţia subiectului şi contextul social în care se manifestă comportamentul. Asertivitatea nu trebuie înţeleasă ca transformarea unei persoane timide într-o persoană permanent agresivă,

egocentrică, ci posibilitatea de a stabili contacte sociale satisfăcătoare (Cungi, C., 1996/1999). Asertivitatea se opune agresivităţii, dar şi comportamentului pasiv. Asertivitatea nu înseamnă renunţare şi nici lipsă de combativitate. Răspunsul asertiv presupune alegere conştientă, decizie clară, flexibilitate, curaj şi încredere în procesul comunicării. Pe măsură ce se conştientizează într-un grad mai mare pattern-urile proprii de comunicare, se poate analiza opţiunea pentru un comportament asertiv sau non-asertiv (Cornelius H. și Faire S., 1996, 93). Asertivitatea nu presupune:

COMPORTAMENT AGRESIV	COMPORTAMENT PASIV
A-i ataca pe ceilalţi A câştiga prin impunere cu forţa A ignora dorinţele celorlalţi Pierderea autocontrolului	Dorinţa de a fi permanent pe placul celorlalţi Incapacitatea de a spune "nu" Găsirea unor scuze pentru acţiunile întreprinse Credinţa că ceilalţi au întotdeauna dreptate Neexprimarea sentimentelor

Tabel nr. 1. Tabel comparativ comportament pasiv – comportament agresiv

Această paralelă între comportamentele non-asertive realizată de James Fleming (1997/1998, 14-15) dă posibilitatea evidenţierii celei de-a treia opţiuni. Asertivitatea exprimată prin aserţiunea "Eu" contribuie la menţinerea poziţiei şi a propriului punct de vedere fără a ataca cealaltă persoană (Cornelius H. și Faire S., 1996, 93-104). Aserţiunea "Eu" presupune o clarificare şi este un început al conversaţiei, nu o concluzie. Este un deschizător al comunicării ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, fără a blama şi fără a cere celeilalte persoane să se schimbe.

Aserţiunea permite exprimarea sentimentelor şi a nevoilor personale într-o manieră constructivă, ducând la o mai mare eficienţă în muncă şi în relaţiile cu ceilalţi. Asertivitatea oferă indivizilor posibilitatea ca viaţa lor să aibă o mai mare parte de influenţă, un mai mare impact asupra celorlalţi şi să-şi organizeze mai bine propria viaţă.

Locul asertivităţii în dinamica influenţei sociale

Opţiunea individului pentru asertivitate se situează în cadrul influenţei sociale în zona rezistenţei la influenţă, între independenţă şi sfidare. Zona suportării influenţei în continuumul influenţei sociale cuprinde obedienţa, complezenţa şi conformitatea (Brehm, S.S. și Kassin, M.S., 1990, 392) (v. fig.1).

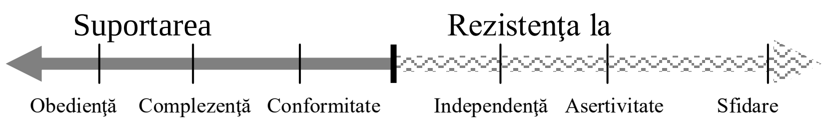


Fig. nr. 1- Continuum-ul influentei sociale

Brehm, S.S. și Kassin, M.S., 1990, 392

Folosind termenul de influenţă socială, ne referim la modul în care oamenii sunt influenţaţi de presiunea reală sau imaginară exercitată de alţi oameni (Kiesler, C.A și Kiesler, S.B., 1969, 548 *apud* Brehm, S.S. şi Kassin, M.S., 1990). Astfel, indivizii se pot conforma sau pot fi independenţi unii faţă de alţii, pot fi concilianţi cu anumite cereri, solicitări sau pot răspunde asertiv şi se pot supune autorităţii sau se pot opune acesteia într-un activitatea de sfidare. Pentru adoptarea comportamentului asertiv şi rezistenţă la presiunea complezenţei, autorii citaţi mai sus recomandă ca necesare păstrarea vigilenţei pentru recunoaşterea "cererilor capcană" şi a încercărilor de manipulare.

II.2. Sfera asertivităţii

Având la bază precizările anterioare referitoare la asertivitatea, s-au desprins din literatura de specialitate (Fontana, D., 1981/1988, Moscovici, S., 1994/1998 ; Chelcea, S., 1998) o serie de abilităţi de care individul trebuie să dispună şi care conturează sfera asertivităţii.

Abilităţi şi atitudini componente ale asertivităţii

Abilităţile şi atitudinile ce alcătuiesc această sferă şi intră în componenţa asertivităţii sunt:

- A spune "nu" atunci când situaţia o cere
- Avansarea cererii ca un favor
- Exprimarea sentimentelor pozitive şi negative
- Iniţierea şi susţinerea unei conversaţii
- Manifestarea puterii de convingere
- Atitudinea de afirmare a propriilor drepturi
- Atitudinea de a susţine drepturile cuiva neprivilegiat
- Atitudinea de apărare a propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora
- Exprimarea şi susţinerea propriului punct de vedere
- Asumarea responsabilităţii
- Anticiparea şi pregătirea succesului social
- Stima de sine şi dorinţa de afirmare

Se evidenţiază prin aceste atitudini pe care individul trebuie să le manifeste că asertivitatea ţine de exprimarea şi clarificarea propriilor puncte de vedere, autoapreciere şi înseamnă a te face ascultat. Între a fi pasiv şi agresiv, asertivitatea presupune negocierea cu ceilalţi şi implică păstrarea verticalităţii, a echilibrului, respectând în acelaşi timp dorinţele şi drepturile celorlalţi.

Aşa cum arată atât literatura de specialitate, cât şi practica a spune "nu" unei solicitări venite din partea unei persoane este o dificultate frecvent întâlnită în rândul populaţiei generale. Este întâlnită, de asemenea, şi situaţia în care refuzul

apare ca o reacţie agresivă ce nu ţine cont de sentimentele celuilalt. Pentru a evita cele două variante care nu favorizează relaţiile interumane, este indicat ca refuzul cererii adresate să denote siguranţă de sine, implicând respectarea propriilor dorinţe şi excluzând intenţia de a obţine doar o victorie personală. James Fleming (1997/1998, 57) oferă trei principii ce trebuie respectate pentru ca refuzul unei cereri să se exprime asertiv: onestitatea faţă de ceilalţi şi mai ales faţă de propria persoană, respectul de sine şi conştiinţa că drepturile proprii sunt la fel de importante ca şi ale celorlalţi, a comunica cu ceilalţi şi a avea capacitatea de a împărtăşi motivele propriului refuz.

Exprimarea având la bază respectul de sine este implicată şi în a face cereri sau a solicita ajutor. Formularea pozitivă a cererii, înţelegerea poziţiei abordate de celălalt, exprimarea deschisă a sentimentelor şi afirmarea de sine sunt elemente care asigură succesul în avansarea unei cereri. Astfel de abilităţi cum sunt: a spune "nu", a cere o favoare, a cere scuze, a justifica o greşeală, atitudinea faţă de critică solicită însuşirea şi exersarea abilităţilor de comunicare. După cum susţine David Fontana (1981/1988, 290) comunicarea facilitează în cadrul interacţiunii interpersonale şi exprimarea sentimentelor proprii şi recunoaşterea sentimentelor celorlalţi. Atât la copii cât şi la adolescenţi, atât la elevi cât şi la profesori este necesară stimularea eliberării sentimentelor, fie ele pozitive sau negative. Dificultăţile ce intervin în această direcţie sunt legate atât de sentimentele negative cât şi de cele pozitive. Aducerea la cunoştinţa celorlalţi a sentimentelor negative pe care le provoacă poate isca un conflict, astfel încât multe persoane, evitând discuţiile în contradictoriu, îşi reprimă sentimentele. În acest caz, soluţia de mijloc, care să înlăture şi nesiguranţa şi pasivitatea, dar şi aroganţa şi agresivitatea este recunoaşterea deschisă a comportamentului ce produce nemulţumirea şi încercarea de a găsi modalităţi de rezolvare a situaţiei.

Dificultatea în exprimarea emoţiilor pozitive este asociată de către Fontana (1981/1988, 294) cu căldura socială. Conform opiniei autorului, căldura socială ia forma afecţiunii, a simpatiei sau a împărtăşirii bucuriei. Modul jenat în care adulţii răspund uneori la astfel de expresii îi convinge pe copii să-şi ascundă sentimentele

de căldură şi deschidere, reducându-le spontaneitatea, ei evitând să arate atracţia faţă de cineva, evitând să exprime regretul sau compasiunea.

Pentru a contracara efectele negative ce derivă din aceste deficienţe în abilităţile implicate de asertivitate, cadrele didactice trebuie să intervină acordând sprijin elevilor în recunoaşterea propriilor sentimente şi a sentimentelor celorlalţi. În acest fel elevii pot fi determinaţi să privească mai atent propriul lor comportament, să aleagă cuvintele şi acţiunile potrivite pentru a-şi transmite emoţiile şi pot decide asupra modului de a răspunde sentimentelor celorlalţi.

Dezvăluirea sentimentelor se realizează prin intermediul comunicării în cadrul conversaţiilor şi a discuţiilor obişnuite pe care le întreţinem cu ceilalţi. Astfel, asertivitatea implică şi abilitatea de a iniţia, continua şi finaliza o conversaţie utilizând strategii de menţinere a cursivităţii discuţiei şi a interesului partenerului. Mai mult decât atât, asertivitatea presupune şi susţinerea propriilor opinii care, îmbinată cu strategiile comunicării şi cele ale afirmării de sine, consolidează capacitatea de a-l convinge pe celălalt (de a-l influenţa).

Comportamentul asertiv se concretizează în capacitatea şi abilitatea de exprimare a opiniilor personale, în puterea de convingere, dar şi în capacitatea de a-ţi face respectate drepturile. Este foarte importantă cunoaşterea drepturilor pe care omul le are, susţinerea acestor drepturi fără însă a le încălca pe ale altora, precum şi curajul de a susţine drepturile cuiva neprivilegiat. James Fleming, în lucrarea sa "Become Assertive!" (trad. "Cum să devii sigur pe tine", 1997/1998, 21-22) vorbeşte despre dreptul de a avea drepturi şi despre modalităţi de revendicare a acestora. El prezintă câteva drepturi de bază pe care fiecare om ar trebui să le aibă: dreptul de a te face auzit; dreptul de a fi respectat ca persoană şi de a ţi se respecta opiniile; dreptul de a cere ceea ce vrei şi de a lua decizii; dreptul de a face greşeli; dreptul de a beneficia de o judecată corectă; dreptul de a nu fi pus la presiuni psihice, abuzat sau minimalizat; dreptul de a decide asupra responsabilităţii pentru problemele altora.

Asumarea şi susţinerea drepturilor de a acţiona după propria dorinţă, fără a-i răni pe ceilalţi şi de a fi mai deschis şi mai cinstit faţă de ceilalţi dau siguranţa de

sine, ceea ce oferă o mai mare libertate şi satisfacţie în legătură cu propria persoană şi cu ceilalţi. Apărarea, recunoaşterea şi revendicarea propriilor drepturi, acceptarea responsabilităţilor şi respectarea nevoilor celorlalţi corelate cu dorinţa de afirmare şi pregătirea succesului social sunt componente foarte importante ale sferei asertivităţii.

II.3. Eul social şi asertivitatea

Comportamentul asertiv depinde în mare măsură şi de aspectele sinelui social care oferă individului un sens şi o semnificaţie a vieţii şi conştiinţa propriei identităţi. În opinia autorilor Sharon S. Brehm şi Saul M. Kassin (1990, 47) conceptul de *sine* este suma tuturor credinţelor individului asupra propriilor atribute. În componenţa sinelui social sunt integrate, astfel, componenta cognitivă, componenta afectivă şi componenta comportamentală. Sinele cognitiv explică modul în care înţeleg oamenii propriile acţiuni, emoţii şi motivaţii. Componenta afectivă este stima de sine care se referă la autoevaluarea pozitivă şi negativă a persoanei. Autoprezentarea este cea de-a treia componentă a sinelui social şi presupune manifestarea comportamentală a sinelui şi se referă la strategiile pe care oamenii le utilizează pentru a-şi crea imaginea în faţa celorlalţi. Dintre componentele acestei structuri complexe a sinelui ne vom opri şi asupra autoprezentării - componenta comportamentală a Eului social de care depinde în mare măsură manifestarea asertivităţii.

Din această perspectivă, consecinţele stimei de sine, a autoevaluărilor influenţează considerabil modul de abordare a situaţiilor interacţionale zilnice ale indivizilor. Deşi unii oameni au o imagine pozitivă despre sine, uneori pot interveni perioade de îndoială care atrag sentimentul de neputinţă şi incompetenţă. Persoanele care gândesc pozitiv despre sine sunt, în general, apreciază autorii citaţi mai sus, fericiţi, satisfăcuţi şi au succes în adaptarea la situaţii stresante. Prin contrast, cei care se evaluează în termeni negativi sunt anxioşi, deprimaţi, pesimişti şi predispuşi eşecului. O parte a acestei probleme o reprezintă atitudinea de înfrângere care poate închide persoana în cercul vicios al stimei de sine. Anticipând

eşecul, persoanele cu stimă de sine scăzută sunt anxioase şi depun un efort minim în abordarea provocărilor vieţii.

Din această prezentare, se reliefează nevoia de cultivare şi creştere a stimei de sine, nevoie care, odată satisfăcută, determină manifestarea asertivităţii şi a competenţei sociale.

Aşa cum am menţionat anterior, un alt element cu o mare valoare în afirmarea de sine şi asertivitate este autoprezentarea. Autoprezentarea utilizează două strategii: agreabilitatea şi autopromovarea care urmăresc aprecierea competenţei unei persoane, recunoaşterea cunoştinţelor, resurselor, rolului şi statusului persoanei. Prin autoprezentare oferim informaţii celorlalţi, care le vor influenţa reacţiile. Eileen Gambrill (1984, 107) atrage atenţia asupra mesajelor pe care le transmitem în autoprezentare prin gesturi, expresii faciale şi postură, deci prin comportamentul nonverbal. Şi acesta contribuie la realizarea distincţiei dintre asertiv şi non-asertiv. Astfel, contactul vizual, expresia facială, poziţia corpului, apariţia fizică, gestica mişcările capului, zâmbetul, toate alcătuiesc o structură complet diferită la persoanele care posedă abilităţile necesare, decât la cele la care sunt slab dezvoltate.

La abilităţile incluse asertivităţii, Nicky Stanton (1995, 9) adaugă şi alte caracteristici ale comunicării verbale şi nonverbale. Acestea sunt: claritatea şi acurateţea exprimării, naturaleţea, atitudinea relaxată şi sinceră, calităţi vocale, înălţimea, intensitatea şi volumul vocii, dicţia şi accentul, viteza vorbirii, expresivitatea discursului sau a relatării, pauza utilizată suficient etc.

Aceste comportamente verbale şi nonverbale se regăsesc în fiecare "punct al sferei" asertivităţii susţinând toate abilităţile componente.

Încercând să schiţăm o imagine de ansamblu a tuturor acestor repere teoretice, sintetizând opiniile diverşilor autori citaţi, putem creiona o listă de avantaje ale însuşirii asertivităţii. A fi asertiv înseamnă să fii: mai eficient în muncă şi mai bun în relaţiile cu ceilalţi, mai relaxat şi mai încrezător în forţele proprii, mai deschis comunicării şi negocierii, mai atent cu nevoile şi drepturile celorlalţi, mai eficient în abordarea situaţiilor dificile, mai bun în ce priveşte delegarea autorităţii şi

capabil de a spune "nu" atunci când este necesar, mai liber în exprimarea propriilor sentimente, mai conştient de drepturile, dar şi de responsabilităţile personale, mai abil în a conversa, a convinge şi a obţine, în relaţie cu ceilalţi, succesul şi eficienţa socială

Se întâmplă frecvent, însă, ca spectrul vieţii relaţionale să fie afectat de deficienţe în sfera asertivităţii. De aceste deficienţe şi blocaje ne-am ocupat în următorul subcapitol al acestei lucrări.

II.4. Blocaje în sfera asertivităţii

Lipsa competenţei sociale şi în special a asertivităţii poate fi întâlnită în diverse situaţii sociale, în relaţiile dintre părinte-copil, profesor-elev, şef-angajat, angajat-colegi de serviciu. Dezvoltarea insuficientă a abilităţilor care se manifestă în relaţia socială este subordonată de Charly Cungi (1996/1999, 1) conceptului de anxietate socială. Acest concept defineşte "teama resimţită în situaţiile relaţionale" care apare uneori în cadrul individual, alteori în activitatea desfăşurată la nivelul grupului.

Anxietatea apare atunci când individul îşi analizează acţiunile, acţiuni ce pot fi observate fie de către el însuşi, fie de către ceilalţi. Aceasta înseamnă teama de a nu fi ridicol, persoanele anxioase acordând o mare importanţă privirii şi opiniei celorlalţi despre ei şi despre comportamentul lor. Anxietatea socială se manifestă şi prin timiditate, ezitarea în iniţierea unei conversaţii, evitarea vorbirii în public, sentimentul incomodităţii în prezenţa altor persoane, neîncrederea în valoarea ideilor proprii şi sentimentul inutilităţii exprimării lor. La teama de ridicol şi de părerea celorlalţi se adaugă teama de a nu deranja, invocată pentru a nu cere şi a nu refuza, pentru a nu intra în conversaţie şi pentru a nu întâlni persoane străine. Teama de eşec şi de greşeală, neacceptarea învăţării din încercări şi erori conduce, de asemenea, la un comportament inhibat. Absenţa asertivităţii se exteriorizează, deci, printr-un comportament inhibat, dar şi printr-un comportament agresiv sau prin alternanţa lor. Abordarea unei atitudini superioare, de dominare sau sesizarea încercării de manipulare, degradează relaţia cu ceilalţi şi poate reduce calitatea rezultatelor profesionale.

Afirmarea tuturor abilităţilor acestei competenţe, asertivitatea, poate fi influenţată şi de blocaje ale comunicării şi empatiei. Din studiile întreprinse pe această temă (Stanton, N., 1995, Gambrill, E., 1984, Acland, F.A., 1997/1998) se pot identifica o serie de factori care blochează manifestarea comportamentului social eficient:

Diferenţe de percepţie. Oamenii care nu sunt foarte eficienţi în anumite situaţii sociale fac adesea erori în perceperea celorlalţi. Astfel, persoane de diferite vârste, naţionalităţi, culturi, educaţie, ocupaţie, sex, temperament etc. vor avea alte percepţii şi vor recepta situaţiile în mod diferit. Diferenţele de percepţie sunt deseori numai rădăcina multor alte blocaje ale asertivităţii.

Interpretarea. Este utilă perceperea corectă a comportamentului altora şi în acelaşi timp este necesară şi o interpretare corectă a acestuia. Acurateţea percepţiei şi interpretării este dependentă de cunoaşterea limbajului, valorilor, rolurilor şi regulilor folosite de ceilalţi în situaţii particulare. Interacţiunea socială presupune permanent luarea deciziilor, decizii care sunt influenţate de rezultatele activităţii noastre trecute.

Dificultăţi de exprimare. Dificultatea de a găsi cuvintele potrivite pentru a exprima ideile este o barieră în comunicare şi afirmarea de sine.

Inabilitatea de preluare a rolului celorlalţi constituie un factor ce influenţează negativ atât procesul de comunicare, cât şi cel de empatizare prin perceperea inadecvată a punctului de vedere al celorlalţi şi a reacţiilor lor. Cei care nu dispun de aceste abilităţi de afirmare prin utilizarea unui stil empatic sunt mai puţin eficienţi în realizarea sarcinilor lor.

Ameliorarea acestor comportamente deficitare şi adoptarea unei maniere adecvate de a acţiona în vederea menţinerii unei relaţii optime cu ceilalţi se realizează prin achiziţia treptată a ansamblului de abilităţi ce compun sfera asertivităţii. Contextul în care trebuie să aibă loc învăţarea acestor abilităţi este cel familial sau cel didactic, fie în activitatea pedagogică în fiecare moment al desfăşurării ei, fie prin intermediul unor antrenamente în asertivitate. În continuare

ne vom referi asupra modalităţilor de manifestare a asertivităţii în activitatea didactică.

II.5. Tehnici de stimulare a asertivităţii

Tehnicile de stimulare a asertivităţii se axează pe atenuarea manifestărilor anxioase şi pe însuşirea comportamentelor de comunicare şi punere în valoare a propriei persoane putându-se realiza atât in grup cât şi individual. Ansamblul de tehnici şi strategii ce contribuie la impunerea printr-un comportament asertiv deţine atât tehnici specifice asertivităţii cât şi tehnici utilizate în comunicare sau în dezvoltarea empatiei. Acestea diminuează blocajele ce intervin în relaţionare şi mijlocesc atingerea competenţei. Preluând, în scopul structurării asertivităţii, tehnici ale comunicării se asigură aspectele de corelare dintre parteneri. În acest context, Rodica M. Cândea și Dumitru Cândea (1998, 14) acordă un rol important comunicării suportive, şi comunicării empatice. Ca strategie a asertivităţii sociale, comunicarea suportivă are ca scop crearea relaţiei pozitive de comunicare, ca o condiţie necesară a eficienţei şi eficacităţii sociale. O altă condiţie necesară pentru pregătirea succesului social şi implementarea schimbării este comunicarea empatică. Aceasta " are ca scop înţelegerea interlocutorului, adoptarea cadrului său de referinţă pentru a vedea lucrurile prin prisma sa", precizează autorii citaţi mai sus. Referindu-se de asemenea la comunicarea de tip empatic, Stroe Marcus şi Ştefana Săvean (1994, 39) afirmă că aceasta are un caracter activ şi unul interactiv reliefându-se de aici legăturile sale cu comportamentul cooperant, cu cel predictiv şi cu acomodarea la partener. Adaptarea şi cooperarea cu celălalt se subsumează comunicării suportive alături de oferirea unui sfat, a îndrumărilor. Încercând să oferim o paletă diversificată şi detaliată de strategii ale afirmării sociale trebuie să ne referim şi la instrumentele pe care le foloseşte la rândul ei, comunicarea suportivă. Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli (Cândea, R.M. și Cândea, D., 1998, 15-16): "Atacarea" problemei şi nu a persoanei; exprimarea descriptivă şi evaluativă; referire la specific, concret şi nu la global, general; validarea interlocutorului - recunoaşterea importanţei lui ca individ, indiferent de

opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori; congruenţa în comportamentele de comunicare; asigurarea continuităţii în procesul de comunicare, asumarea răspunderii pentru afirmaţiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate; ascultare suportivă.

Cele opt reguli conturează o atitudine de consideraţie, respect şi înţelegere faţă de interlocutor, de dorinţa de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înţelegere, de apartenenţă, de prietenie, de protejare a imaginii de sine.

Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte şi crede elevul este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoţiile şi gândurile chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, arătând convingerea că acesta este important şi valid pentru elevi, atestând contribuţia lui în intercomunicare. Aceeaşi atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată şi prin abilităţile de ascultare activă. După Andrew Floyer Acland (1997/1998, 21) tehnica ascultării active se materializează în respectarea a patru principii: oferirea unui răspuns concret; înţelegerea sentimentelor celorlalţi; manifestarea înţelegerii şi acceptării mesajului receptat; încurajarea conversaţiei.

Respectarea acestor principii determină cel puţin trei achiziţii de bază : informare, înţelegere şi cooperare. Sintetizând aceste câştiguri personale şi relaţionale, Nicki Stanton (1995, 19) observă: "un om care ascultă pentru că nu are nimic de spus, poate fi cu greu o sursă de inspiraţie. Singurul interlocutor valabil este acela care alternativ absoarbe şi exprimă idei". Se subliniază, aşadar, caracterul activ al ascultării şi implicarea individului în pătrunderea sensurilor, în acordarea feed-back-ului şi în sprijinirea celuilalt.

Referindu-se la nevoia de ascultare activă resimţită în formarea şi dezvoltarea abilităţilor decisive în activitatea profesională, Zoltan Bogáthy (1999, 147) o descrie ca fiind "acea metodă prin care se poate pătrunde mai uşor "în spatele " cuvintelor auzite, se poate desluşi mai uşor ceea ce nu s-a spus cu voce tare". Ascultarea activă vizează acordarea temporară a propriului punct de vedere la

perspectiva interlocutorului, pentru a-i sprijini autodezvăluirea, pentru a-l încuraja în procesul comunicării şi a-l asigura că semnificaţia mesajului transmis este percepută atât cognitiv cât şi emoţional.

Instrumentele propuse de Charly Cungi (1996/1999, 94) pentru a deveni asertiv le include pe cele prezentate anterior, adăugându-se şi alte tehnici a căror utilizare trebuie învăţată şi antrenată. Acestea sunt:

Tehnica " discului zgâriat" care se foloseşte frecvent în afirmarea de sine şi constă în repetarea unei acţiuni ori de câte ori este necesar, dar devenind de fiecare dată mai amabili, şi mai politicoşi. Această tehnică se pliază situaţiilor în care este nevoie de repetarea mesajului impunându-se insistarea.

Tehnica normandului constă în evitarea unei discuţii într-un asemenea mod încât interlocutorul să nu fie jignit. Neajungându-se într-o discuţie nedorită sau nerăspunzând la o întrebare neconvenabilă nu se realizează decât impunerea propriei persoane.

Altă tehnică folosită în asertivitate este *sprijinul acordat în găsirea unei alternative.* Propunerea unei alternative la solicitarea celuilalt este benefică atunci când situaţia ne impune să refuzăm, dar dorim să acordăm sprijinul în rezolvarea problemei solicitantului.

La aceste tehnici se adaugă cele de *exprimare pozitivă* a părerilor, de stingere a conflictelor şi de reluare, de adresare a întrebărilor, sau chiar de retragere dintr-o situaţie fără ieşire (refuzul de a asculta).

Perdeua de fum constă în a da celuilalt sentimentul de acceptare a unor critici, fără a renunța însă la punctul propriu de vedere. Tehnica este utilizată pentru a preveni manifestări de furie sau critică virulentă prin acceptarea unor eventuale critici, descurajând interlocutorul care nu întâmpină nici o rezistență concretă.

Asețiunea EU sau cinci legi ale comunicării emoționale oneste. Helena Cornelius și Shoshana Faire (1996, 93-104) propun ca tehnică aserţiunea "Eu" ce contribuie la menţinerea poziţiei şi a propriului punct de vedere fără a ataca cealaltă persoană. Aserţiunea "Eu" presupune o clarificare şi este un început al conversaţiei ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, într-o manieră

constructivă, fără a blama şi fără a cere celeilalte persoane să se schimbe. Valorificând aceeași direcție a gândirii, Adrian Nuță (2005, 169-173) propune cinci legi ale comunicării: comunicarea onestă nu implică o judecată a celuilalt, ci a propriilor trăiri și reacții, emoțiile nu au un caracter moral, ele trebuie diferențiate în conștiință și apoi se ia decizia, emoțiile pot fi integrate cu aspectele mentale și volitive ale ființei, exprimarea emoțională este necesară, cu anumite excepții, emoțiile trebuie exprimate atunci când sunt experimentate.

Toate aceste strategii permit individului să se afirme pe sine prin câştigarea respectului şi valorificarea potenţialităţilor proprii. Este vorba despre exprimarea opiniilor personale, a sentimentelor pozitive şi negative, a construirii pas cu pas a succesului în plan social şi profesional. Robert B. Cialdini (1984/2004, 13) vorbeşte despre acei profesionişti ai puterii de convingere care utilizează regulile reciprocităţii, angajamentului, simpatiei, autorităţii, rarității pentru atingerea intereselor personale şi sunt capabili în acelaşi timp de a recunoaşte şi contracara încercările de exploatare interpersonală. Persoana asertivă este capabilă să traseze limita între convingere şi manipulare reuşind să se racordeze unei reţele sociale benefice ascensiunii şi dezvoltării sale profesionale.

CAPITOLUL III
COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ ȘI STRATEGII ASERTIVE ÎN ABORDAREA CONFLICTELOR

III.1. Comunicarea asertivă în abordarea conflictelor

III.1.1. Cauze ale conflictelor

În context educațional analiza și managementul conflictelor didactice constituie o dimensiune esențială atât pentru îndeplinirea finalităților educaționale, cât și pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și adaptare socială a elevilor/studenților.

În context organizațional, conflictele pot fi generate de modul de funcționare a componentelor organizației. Printre cele mai importante şi frecvente sunt următoarele (Bogathy, Z., 1999, 25):

a) competiţia: pentru resurse limitate, pe fondul ei apărând nedreptăţi, inechităţi, asociate cu tensiuni, animozităţi, confruntări;

b) neclaritatea jurisdicţională: un grup tinzând să-şi impună propriul său sistem de norme, reguli şi exigenţe;

c) interdependenţa dintre persoane sau grupuri: neîndeplinirea sau îndeplinirea inadecvată de către unul a unei sarcini se răsfrâng negativ asupra celorlalţi, generând nemulţumiri, tensiuni, acuze;

d) întocmirea şi folosirea inadecvată a sistemului de recompense;

e) disfuncţii în subsistemul instrumental – reflectate în alterarea sinergiei pentru îndeplinirea scopului comun: alterarea pe orizontală între compartimente de acelaşi rang, şi alterarea pe verticală, între compartimentele de rang superior şi cele de rang inferior (supra şi subordonare);

f) divergenţe între organizaţia formală şi cea informală: cerinţele organizaţiei formale pot suprasolicita angajaţii, creându-le probleme ce nu pot fi rezolvate în cadrul formal dat, şi obligându-i să apeleze la modalităţi informale;

g) disfuncţii în subsistemul cultural**:** având o anumită stimă de sine şi o anumită identitate, membrii organizaţiei doresc să li se respecte libertatea de iniţiativă şi de manifestare, să li se recunoască responsabilitatea şi capacitatea de a lua parte, într-o formă sau alta, la decizii. Dacă o asemenea libertate este doar aparentă şi în realitate se oferă manifestă dominante comportamente agresive și de manipulare, atunci pot apărea frustrări şi nemulţumiri, care amplifică potenţialul conflictual. Stimularea autonomiei în cadrul organizației creează un mediu de lucru creativ și un climat psihosocial suportiv.

h) disfuncţii în subsistemul social-politic: într-o organizaţie există oameni şi grupuri posesoare ale unor drepturi şi obligaţii. Reglementările acestor drepturi şi obligaţii pot veni în conflict cu aşteptările: o distribuţie percepută de angajaţi ca inadecvată sau inechitabilă a profiturilor între investitori şi salarii devine o cauză sigură de conflict. De fapt, în acest punct, există o neîncredere permanentă între patron şi angajat: primul crede că-l plăteşte pe cel de-al doilea prea mult pentru cât munceşte, iar cel de-al doilea crede că primul îl trage pe sfoară, remunerându-l cu mai puţin decât i s-ar cuveni.

În ceea ce privește cauzele interpersonale generatoare de conflict, acestea derivă din dificultăți și blocaje în comunicare și din valorizarea negativă a deosebirilor de orice fel dintre membrii organizaţiei (fizice, de vârstă, de sex, de apartenenţă etnică, politică, religioasă etc.). Atunci când indivizii trăiesc sentimentul că nu sunt apreciați, pentru că sunt diferiți, resursele individuale nu sunt accesate, iar managerul (organizațional sau educațional) nu valorizează maximul de potențial pe care îl are la dispoziție.

Este important ca profesorul să identifice cauzele conflictelor educaționale ca nevoi profunde ale părților implicate, furnizând, astfel, căi clarificatoare pentru soluționare.

III.1.2. Functiile conflictului

În concepţia psihosociologilor, conflictul este un proces continuu de transformare socială, o provocare la creativitate şi schimbare. Morton Deutsch (1973), situând conflictul la intersecţia personalităţii cu situaţia, îi conferă următoarele funcţii:

a) de a preveni stagnarea;

b) de a genera schimbări la nivelul persoanei şi grupului;

c) de a da frâu liber anumitor capacităţi, a elibera energiile;

d) de a stimula interesul şi curiozitatea;

e) de a semnaliza dezechilibre, crize etc.;

f) de a oferi prilejul unor "'trăiri" intense.

Luând în considerare afirmaţia psihologilor - că rezolvarea de probleme este domeniul performanţial de lucru al gândirii - Mariana Caluschi (2001, 183) consideră că o altă funcţie a conflictului, sub diferitele sale forme, este şi cea de a provoca gândirea şi de a face să performeze continuu în elaborarea soluţiilor. Managerul educațional eficient va fi acela care, cunoscând diversitatea şi valoarea funcţiilor conflictului, va avea abilitatea de a le utiliza în conducerea activității sale provocându-le, controlându-le, rezolvându-le.

Deși conflictul a fost definit inițial prin prisma efectelor negative și perturbatoare pe care le produce asupra relației și individului, literatura de specialitate a identificat funcția de resemnificare a realității și de transformare creatoare a resurselor individuale sau sociale. Lucrările de psihologie socială sau de conflictologie încearcă să sugereze că a înţelege conflictele ca dezastre pe care trebuie să le evităm este o eroare. Se argumentează prin exemple că ele pot fi constructive dacă sunt abordate cu încredere în sine - fapt ce înseamnă că nu există nici învingători, nici învinşi şi că fiecare obţine un câştig în urma rezolvării conflictului.

James Fleming (1997/1998) conturează, de asemenea, multiple efecte pozitive ale conflictului:

- stimulează apariţia de idei noi, soluţii eficiente;
- conduc la îmbunătăţirea lucrului în echipă;

- furnizează cadrul pentru anumite discuţii, dezbateri, intercunoaştere;
- poate reprezenta o modalitate de exprimare a sentimentelor reprimate;
- stimulează oamenii în gândire şi acţiune;
- poate deschide căi de schimbare sau poate incita la implicare şi participare activă.

Managementul educaţional trebuie să promoveze schimbarea printr-o bună administrare a resurselor umane, prin pregătirea unor specialiști competenţi în controlul şi rezolvarea conflictelor, care să renunţe la stereotipuri şi mentalităţi greşite şi să adopte noi abordări şi noi strategii de conducere.

Argumentăm această necesitate de abordare a conflictului generator de schimbare, reamintind cuvintele lui Adrian Neculau (1996): "Schimbarea înseamnă un proces de gândire, o stare de spirit, alegerea unui model, o decizie. lar consecinţa poate fi adesea dizolvarea totală a unei coerenţe, spargerea identităţii, o ruptură până la instalarea sistemului într-un nou echilibru".

III.1.3. Tipuri de conflict

Realizând o clasificare a tipurilor de conflict, James G. March şi Herbert A. Simon (1958/1993, 49) susţin că există trei clase de fenomene conflictuale:

1) conflicte individuale ce apar în luarea deciziilor personale;

2) conflictele din interiorul organizaţiei, intraorganizaţionale, ce reflectă disensiuni, contradicţii între indivizii componenţi ai organizatiei, între individul uman şi organizaţie sau între structurile interne ale organizaţiei;

3) conflictele interorganizaţionale, intergrupale declanşate între dpuă sau mai multe grupuri sau organizaţii.

În urma unei analize aprofundate a ami multor curente psihologice, Elena Dimitriu-Tiron (2005, 168) descrie următoarele tipuri de conflicte:

1. Conflictul între lumi sau societăți diferite (criteriu politic)
2. Conflictul între generații (criteriul vârstă)
3. Conflictul între grupurile sociale (criteriul apartenență la clase, categorii)
4. Conflictul între forțele binelui și forțele răului (criteriul moral)

5. Conflictul între sexe (criteriul particularităţi sexuale)
6. Conflictul inter-personal (complex și corelează cu multe criterii legate de identitatea fizică, socială, profesională)
7. Conflictul dintre individ și grup (criteriul specificității individuale sau celei grupale)
8. Conflictul între conducători și conduși (criteriul puterii, influenței, autorității)
9. Conflictul între trecut și viitor (criteriul evoluției)
10. Conflictul intrapersonal (tendințe biologice-culturale, aspecte biologice-spirituale ale personalității.

Factorii determinanţi ai acestor conflicte au o extindere foarte largă, de la incapacitatea părtilor de a ajunge la un compromis care să corespundă intereselor mutuale la dorinţa de dominare, de putere, până la inegalităţi şi discriminări sociale. În context educațional sunt importante conflictele profesor-elev, elev-elev, părinte-copil, angajator-angajat, profesor-profesor, ipostaze ale comunicării partenerilor educaționali.

Mă voi referi în cele ce urmează la cauzele conflictelor, prezentând modul de manifestare a acestora în plan comportamental și psihosocial. O cunoscută tipologie a conflictelor este cea propusă de Morton Deutsch (1973, 94), care clasifică situațiile conflictuale în funcție de este relaţia dintre situaţia obiectivă şi percepţia ei de către părţi. Au fost, astfel, identificate şase tipuri de conflicte:

a) conflictul veridic – caracterizat prin existenţa unei probleme reale şi prin perceperea ei corectă de către parteneri. Apare, de regulă, atunci când îşi dispută simultan acelaşi obiect (instrument, mijloc) pentru realizarea scopurilor proprii;

b) conflictul contingent – caracterizat, de asemenea, prin existenţa obiectivă a problemei, dar prin perceperea eronată sau cvasieronată a ei: ambele părţi se fixează la acelaşi obiect (variantă), deşi există mai multe cu ajutorul cărora să poată să-şi atingă obiectivul urmărit;

c) conflictul deplasat – constă în centrarea părţilor pe unele aspecte nereale, greşite, adică altele decât cele ce au generat efectiv conflictul;

d) conflictul de atribuire – în care părţile recurg la atribuiri false (ex. o parte atribuie celeilalte idei, sentimente sau comportamente pe care aceasta nu le-a împărtăşit, trăit s-au efectuat niciodată);

e) conflictul latent – cel care rămâne neexprimat, deşi trebuia să se manifeste, cel care a fost reprimat sau deviat spre alte obiective sau persoane. Tensiunea asociată lui persistă şi se poate acumula în timp, predispunând sau generând dezechilibre psihice intrapersonale;

f) conflictul fals – cel lipsit de o bază obiectivă, izvorând exclusiv din motive subiective, în situaţii încărcate de tensiune, de ostilitate şi suspiciune.

Pentru a înțelege conflictul în dinamica sa este necesară şi reliefarea traiectoriei conflictului în procesul de soluţionare, a succesiunii de faze de a căror parcurgere depinde caracterul constructiv sau distructiv al conflictului. Astfel, specialişti din domeniul psihologiei sociale (Zamfir, E., 1997, Cristea D., 2000) se orientează asupra studierii contextului apariţiei, desfăşurării şi rezolvării conflictelor. Aceștia disting în procesul de derulare a conflictului succesiunea a cinci etape:

- *Dezacordul*, care se instalează prin simple neînţelegeri, divergenţe minore determinate de afirmarea indivizilor, a modului propriu de a fi şi a gândi, ceea ce îi diferenţiază de ceilalţi şi de opiniile lor. Relaţia de comunicare se păstrează şi este intensă, apar anumite tensiuni, dar argumentele raţionale primează în faţa celor emoţionale.
- *Confruntarea*. În această etapă, diferenţele de opinii şi de interese se adâncesc, părţile se implică mai puternic prin argumentări, accentuează asupra erorilor raţionamentelor adverse, încercând să demonstreze valoarea propriilor opinii. Se apelează la invocarea unor autorităţi în materie, se fac presiuni pentru a convinge, persuasiunea capătă accente pronunțate. Comunicarea interpersonală se deteriorează, expresia emoţională domină asupra argumentelor logice. Se accentuează starea de frustrare şi tensiune

psihică, creşte nivelul de stres, ceea ce determină stimularea potenţialului agresiv, făcându-se posibilă trecerea la următoarea fază.

- *Escaladarea* conflictului presupune recurgerea la orice mijloace pentru a învinge adversarul, pentru a-l distruge. Normele reciprocităţii pozitive sunt înlocuite de cele de tip negativ, care susţin un comportament concurenţial exagerat. Nivelul de tensiune ajunge la cote ridicate, confruntarea capătă un caracter iraţional, ostilităţile devin din ce în ce mai manifeste. Această etapă de vârf a conflictului poate conduce la apariția de multiple forme de violență verbală, fizică, psihologică, morală, costurile psihosociale fiind din ce în ce mai mari. În acestă etapă situația conflictuală este complexă, părțile implicate trăiesc sentimentul ireversibilității evenimentelor, dar, în același timp se consolidează nevoia de a găsi o soluție.
- *Dezescaladarea* apare pe fondul epuizării potenţialului argumentativ şi emoţional al părţilor, care a fost provocat maximal și părțile tind să realizeze o evaluare a costurilor psihologice și sociale ale confruntării. Stările emoționale puternice tind să se estompeze, lăsând loc încercărilor de transformare logică și rațională a pozițiilor proprii, deschizând chiar căi de comunicare, concesii posibile, cadru pentru negociere.
- *Rezolvarea conflictului* produce restructurări la nivelul cognitiv şi atitudinal, se restabilesc căile de comunicare, se reformulează normele de reciprocitate pozitivă. Se instituie forme de colaborare, se caută soluții ce apar ca noutate în contextul relațional, apelându-se la negociere, mediere sau alte metode adecvate situaţiei sociale.

Aceste etape pe care le parcurge un conflict pun în evidență valoarea constructivă a acestuia și caracterul său de generator de schimbare, înnoire și adaptare socială. Incapacitatea găsirii și implementării unor soluţii constructive duce la instalarea unei crize ce poate determina disoluția unei entități sociale sau prelungirea disfuncționalității pe termen nedefinit.

III.2. Strategii asertive în rezolvarea conflictelor

Rezolvarea conflictului presupune iniţierea dialogului şi comunicării între indivizi şi grupuri, preluarea unui limbaj al reconcilierii. Rezolvarea conflictului implică identificarea şi eliminarea cauzelor în vederea atingerii unui acord al părţilor şi restructurarea situaţiei care a determinat apariţia confruntării. Helena Cornelius și Shoshana Faire (1996, 20) delimitează noțiunile de control al conflictului și management al conflictului. În cazul managementului conflictului aspectele negative ale situației conflictuale sunt ameliorate, individul reușind să gestioneze contextul social adecvat cerințelor prezentului. În cazul rezolvării conflictelor se acționează prin identificarea și eliminarea cauzelor care au dus la escaladarea conflictului, efectul resimțindu-se pe termen lung, nefiind doar o adaptare de moment. Controlul conflictului se poate reprezenta ca un continuum comportamental ce vizează trecerea graduală de la managementul unui conflict la rezolvarea lui.

Managementul sau rezolvarea conflictului presupun parcurgereea unor etape în cadrul unui proces de analiză a conflictului. Mariana Caluschi (2015) a elaborat o structură complexă de analiză a conflictului care se fundamentează pe modelul brâncușian explicativ al conflictului ca proces (fig.2). Etapele acestei analize se derulează în următoarea succesiune:

1. Descrierea situației conflictuale
2. Redefinirea și formularea problemei ce stă la baza situației conflictuale
3. Delimitarea părților implicate în conflict
4. Definirea tipului de conflict
5. Identificarea forțelor și dimensiunilor dominante în conflict
6. Genograma conflictului
7. Elaborarea hărții conflictului
8. Implementarea unei metode de rezolvare a conflictului.

Genograma conflictului presupune conturarea cauzelor exprimate în nevoi de bază ale părților implicate în conflict, a interpretărilor date acestora de către părţi, descrierea canalelor de comunicare existente, a presiunilor externe care se exercită

asupra părţilor, edificarea asupra sistemului de motivaţii care susţin comportamentul participanţilor în situaţia conflictuală.

Harta conflictului se realizează listând nevoile, temerile și expectanțele fiecărei părți implicare în conflict. Prin creionarea nevoilor, temerilor, îngrijorărilor, preocupărilor și așteptărilor celor implicați se deschid perspective în înţelegerea situaţiei problematice şi se extinde gama de posibilităţi rezolutive care vor putea fi utilizate în momentul când harta va fi definitivă.

Analiza corelată a informațiilor furnizate prin aceste structuri de sondare a cognițiilor, afectelor, pattern-urilor relaționale ale părților implicate în conflict facilitează înțelegerea conflictului în dinamica lui precum și generarea de soluții multiple de soluționare. Prin genogramă se vizualizează şi conştientizează trecutul părţilor aflate în conflict, prin expectanţe se conturează standardele de viaţă şi ghidurile de acțiune psihosocială proprii fiecărei părţi aflate în conflict.

Comunicarea, ca instrument de rezolvare a conflictelor, are menirea de a-i transforma pe cei care sunt protagonistii unei confruntări in interlocutorii unei dezbateri. În acest caz, comunicarea nu presupune doar a vorbi și a asculta, ci presupune activarea unor mecanisme de înțelegere, de comunicare asertivă, empatică, sau de ascultare activă. Pe parcursul procesului de analiză a conflictului părțile implicate fac apel la o serie de tehnici și strategii de comunicare ce le asigură o soluționare de tipul victorie-victorie. Între aceste tehnici, un rol deosebit îl au dialogul, comunicarea empatică, ascultarea activă și suportivă, exprimarea emoțiilor, afirmarea de sine. Comunicarea asertivă este o formă de comunicare activă care permite exprimarea dorințelor, ideilor fără anxietate exagerată și facilitează punerea în valoare a individului printr-o atitudine dinamică. Însăși parcurgerea unui astfel de proces de analiză a implicațiilor situației conflictuale înainte de de emiterea și implementarea soluțiilor propriu-zise exprimă o atitudine de afirmare de sine și comunicare asertivă. Comunicarea asertivă, așa cum o conturează Marie Haddou (2000/2004, 63), îți permite să te autodezvălui mai ușor, să dobândești o mai stabilă stăpânire asupra relațiilor sociale, să limitezi apăsarea

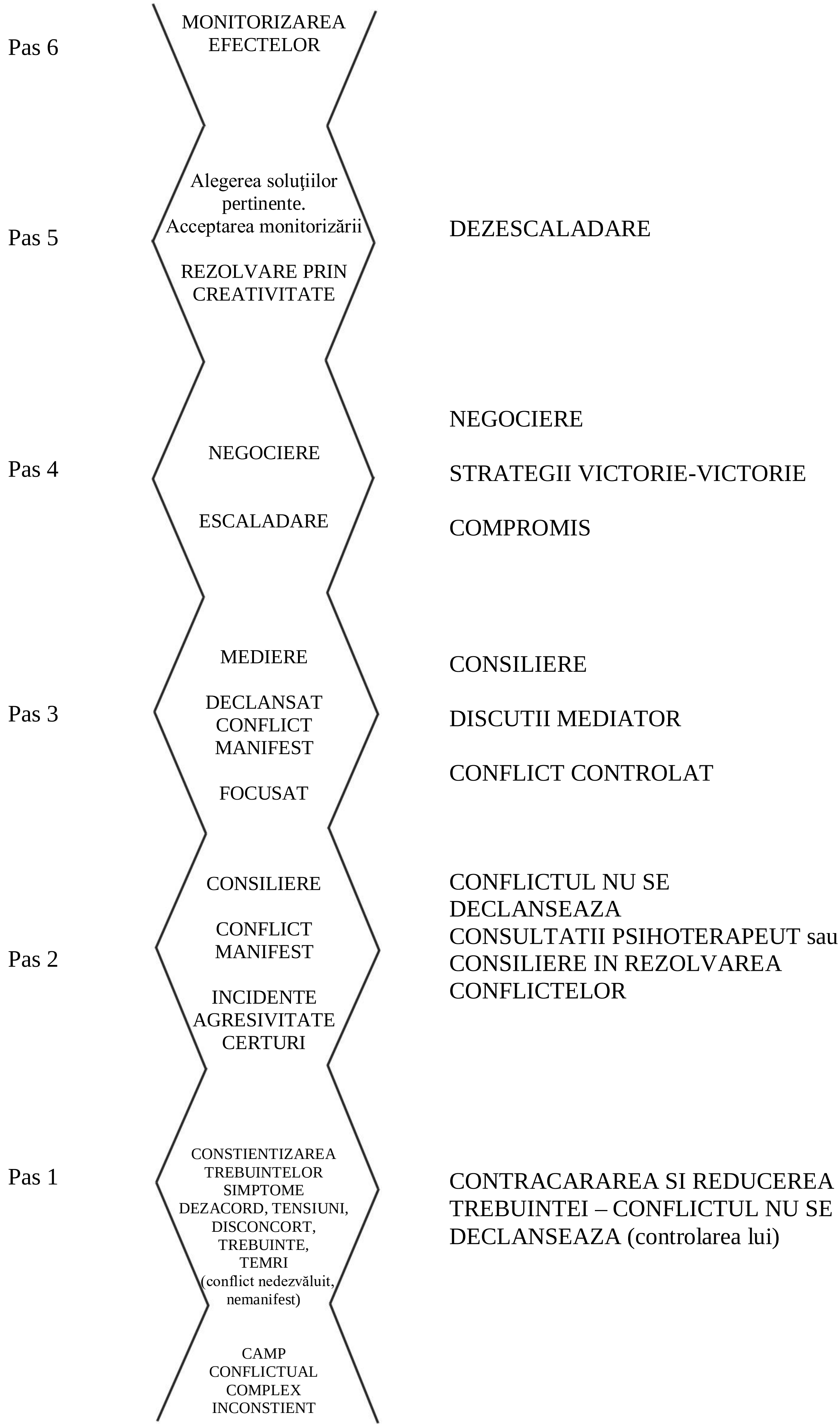


Fig. 2. MODEL BRANCUSIAN EXPLICATIV AL CONFLICTULUI CA PROCES

presiunilor exterioare, să câștigi libertatea de a tranzacționa cu ceilalți responsabil, cu satisfacție personală și cu încredere în sine.

Autoarea descrie o serie de tehnici asertive, ale afirmativității care, în opinia mea, pot fi utilizate eficient în rezolvarea conflictelor interpersonale. Dintre acestea remarc:

- Aserțiunea ”eu” – presupune folosirea lui ”eu” mai mult decât ”tu” sau ”voi” care, deseori, pot fi resimțite ca acuzatoare și revendicatoare. Această aserțiune presupune exprimarea emoțiilor negative trăite în relație cu partenerul și oferirea unei alternative, a unei soluții centrate, de asemenea, pe propriile sentimente și așteptări. Eficiența utilizării acestei tehnici în managementul conflictelor este dată de tratarea celuilalt ca pe un partener și nu ca pe un adeversar și focalizarea pe propria persoană și propriile dorințe și nu pe criticarea comportamentului interlocutorului.
- Claritatea exprimării și asumarea deschisă a dorințelor proprii. Este eficientă înlăturarea expresiilor ambigue, a aluziilor sau a tăcerilor apăsătoare.
- Eliminarea rușinii și fricii în exprimarea emoțiilor negative cum ar fi iritatea, nemulțumirea decepția, tristețea. Acestea pot fi exprimate utilizând aserțiune ”eu” fără animozitate și fără a-l devaloriza pe celălalt. Comunicarea asertivă presupune a nu te plasa pe poziția de acuzator chiar dacă îți exprimi insatisfacția sau contrarietatea.

III.3. Asertivitate și creativitate în rezolvarea conflictelor

Contribuţii notabile în delimitarea unor tehnici şi a unor strategii de rezolvare a conflictelor prin creativitate, le are Şcoala „Mirabilis" de Educaţie şi Psihoterapie prin creativitate din laşi, coordonată de Mariana Caluschi (2015).

Competenţa în rezolvarea conflictelor în mod creativ se poate consolida practicând creativitatea în orice domeniu al vieţii noastre. O pregătire sistematică în creativitate se poate realiza prin intermediul grupurilor creative, cum este grupul

creativ de formare. Activitatea intensă de colaborare în cadrul grupului, stimularea imaginaţiei şi a abilităţilor creative sub îndrumarea mentorului, constituie o bază solidă pentru formarea competenţei de rezolvare creativă a problemelor. Consider că este constructivă prezentarea unui program de antrenament în rezolvarea conflictelor prin grup creativ de formare, așa cum este conceput el de Școala Brâncușiană, Școala ”Mirabilis”, pentru a evidenția modul în care potențialul creativ al individului este valorificat în dezvoltarea comunicării asertive și a rezolvării de conflicte în context familial, educațional, social.

Etape şi paşi în rezolvarea conflictelor prin creativitate

Etapa I. **Organizarea grupului creativ de formare**

Pasul 1. Antrenarea grupului în activitate şi începerea însuşirii metodelor strategiilor creativităţii, formarea climatului creativ , însuşirea normelor grupului creativ;

Pasul 2. Continuarea însuşirii normelor, metodelor şi strategiilor de stimulare, dezinhibare, dezvoltare şi manifestare a potenţialului creativ al participanţilor prin antrenament intensiv de grup şi individual;

Pasul 3 Evaluarea periodică a abilităţilor şi competenţelor dobândite prin metode de evaluare creativă; exerciţii de transfer a abilităţilor formate;

Etapa II Antrenament intensiv în dezvoltarea unor competenţe absolut necesare în rezolvarea conflictelor: competenţe în comunicare, empatie, relaţionare

Pasul 1 Cunoaşterea unor modele de exerciţii empatice şi experimentarea lor;

Pasul 2 Exersarea în recunoaşterea expresiilor emoţionale şi a manifestării sentimentelor sau a mecanismelor de apărare a "EU-lui" in mimică, gesturi, limbaj (exersarea unor elemente de prosopologie).

Pasul 3. Empatizare cu diferite personalităţi antrenate în conflicte familiale, pedagogice, politice prezentate în cărţile de istorie, politică, literatură etc.

Etapa III Transferul atitudinilor creative, a **abilităţilor empatice şi** a **competenţei de rezolvare creatoare** a **problemelor în managerierea** şi **rezolvarea conflictelor**

Pasul 1 Iniţierea în conflictologie şi exersarea în delimitarea tipurilor de conf1ict, a caracteristicilor conf1ictelor, a strategiilor de prevenire şi managerierea conf1ictelor etc.

Pasul 2. Antrenament în analiza conf1ictului. Se delimitează:

a) natura conflictului;
b) caracteristicile sale;
c) tipul şi dimensiunea problemei care constituie nucleul conflictului:
d) formularea şi reformularea problemei prin metode specifice de creativitate (tehnica "De ce?", cei 5 W şi H, examinarea graniţelor etc.)

Pasul 3. Elaborarea **genogramei** conf1ictului pornind de la problema principală (nucleul conf1ictului), participanţii la conf1ict trecutul şi **expectanţele** lor presiunile mediului, direcţii de evoluţie posibile ale conf1ictului.

Pasul 4. Întocmirea **hărţii** conflictului, segmentarea lui în mai multe componente, denumirea lor şi transformarea lor în subprobleme ce pot fi rezolvate separat în mod creativ.

Pasul 5. Rezolvarea propriu-zisă a conf1ictului

- Selectarea problemelor ce pot fi rezolvate prin metode de creativitate. Experimentarea în utilizarea metodelor de generare de soluţii la fiecare problemă în parte sau numai la problema considerată a permite rezolvarea conflictului (metodele din familia brainstormingului, sinectica, metode matriciale, metode şi tehnici "Mirabilis").
- Exersarea în alegerea soluţiilor eficiente prin metode de evaluare creativă (confruntarea metaforică, analiza valorii).
- Activarea metodelor de implementare a soluţiilor adoptate in procesul managerierii sau rezolvării conflictului.

În această etapă exersarea se face prin analiza şi "rezolvarea” unor conf1icte istorice sau a unor conflicte din viaţa participanţilor. După cel puţin 25 de ore de

antrenament in rezolvarea creatoare a conf1ictelor se trece la pasul următor.

Pasul 6. Evaluarea antrenamentului prin delimitarea progresului realizat de participanţi în dezvoltarea competenţelor sociale, intelectuale, voliţionale etc., control şi rezolvare creatoare a conflictelor, pe baza unor teste şi scale de evaluare; a comportamentului manifestat in rezolvarea unor conflicte autentice etc.

CAPITOLUL IV
STRATEGII DE COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ ASERTIVĂ. APLICAȚII

LABORATORUL I
AUTOCUNOAŞTERE – INTERCUNOAŞTERE – COMUNICARE

Repere teoretice

- **Competenţa în comunicare presupune** (Şoitu, L., 2001, 65-68):
  - ✓ Deţinerea unei largi palete de comportamente – diversitatea exprimării, reducerea clişeelor;
  - ✓ Capacitatea de a găsi comportamentul potrivit – adaptarea la contexte diferite şi la personalitatea celuilalt;
  - ✓ Capacitatea de îndeplinire a rolului – cunoaşterea rolului şi a scopului urmărit în raport cu o anumită persoană în cadrul relaţiei mutual consimţită;
  - ✓ Empatia – înţelegerea a ceea ce ştie, gîndeşte, simte şi vrea celălalt, pătrunderea în universul interior al interlocutorului preluând propria lui grilă de lectură a realităţii;
  - ✓ Complexitatea cognitivă – capacitatea de a elabora scenarii diferite şi atotcuprinzătoare pentru fiecare situaţie de comunicare;
  - ✓ Autoobservarea – autoevaluarea cu scopul perfecţionării propriului comportament în raport cu celălalt, pentru asigurarea succesului comunicării;
  - ✓ Angajarea în relaţie – asumarea responsabilităţii în procesul de comunicare.

- ***Scopurile comunicării***
  - să fim receptaţi (auziţi sau citiţi)
  - să fim înţeleşi
  - să fim acceptaţi
  - să provocăm o reacţie (o schimbare de comportament sau de atitudine) (Stanton, N., 1995, 1).

- ***Funcţiile comunicării*** (Iacob, L., 1999, 18):
  - "facilitează realizarea sarcinii şi asigură "locomoţia" grupului către obiectivul său".
  - favorizează conexiunea grupului, protejează, uniformizează opiniile, "sparge gheaţa" şi creează ambianţa.
  - valorizează grupul: permite afirmarea originalităţii grupului.
  - rezolvă problemele grupului, are rol terapeutic pentru grup, protejează grupul faţă de exterior.
  - acţionează ca factor de unitate socio-culturală pentru toate grupurile umane.
  - facilitează grupului să devină cadrul de referinţă pentru individ.
  - construieşte universul de referinţă
  - construieşte universurile de relaţionare cu alţii şi cu "lumea pusă în scenă"

Exerciții

Exerciţiul 1

Autodezvăluire şi intercunoaştere

- Completaţi începuturile de frază expimând sincer informaţii despre propria persoană şi despre însuşirile care vă caracterizează.

CINE SUNT EU?

Simbol

(Reprezentaţi grafic o imagine care vă defineşte)

1.Persoanele la care ţin cel mai mult sunt……………………………………..

……………………………………………………………………………..

2. Sunt mândru/ă când eu……………………………………………………

……………………………………………………………………………..

3. Sunt o persoană plăcută pentru că…………………………………………….

………………………………………………………………………………….

4. Persoanele pe care le admir cel mai mult sunt…………………………………

………………………………………………………………………………………..

5. Calităţile pe care le admir cel mai mult sunt…………………………………..

……………………………………………………………………………………….

6. Două din calităţile mele sunt……………………………………………………..

……………………………………………………………………………………….

7. Cel mai important şi bun lucru pe care l-am făcut este………………………..

……………………………………………………………………………………….

8. Când începe un nou an şcolar, sau un nou semestru eu aştept……………..

……………………………………………………………………………………….

Exerciţiul 2

Norme de grup

Vă prezentăm o serie de norme de lucru în grup şi vă rugăm să completaţi lista cu alte norme care doriţi să fie respectate pe parcursul activităţii de seminar (normele prezentate aparţin grupului creativ de formare, Caluschi, M., 2001).

Norme de lucru

- acceptaţi ideile şi opiniile altora
- daţi frâu liber imaginaţiei

- preluaţi ideile altora şi le dezvoltaţi
- emiteţi un număr cât mai mare de idei
- opriţi autocenzura gândurilor şi ideilor
- metafora este binevenită
- bun venit gândului pozitiv
- eşecul este o provocare la creativitate şi schimbare (specificul acestor norme constă în faptul că înlătură, pe timpul activităţii în grup, teama de critică, blamare a ideilor, opiniilor, favorizând exprimarea liberă, nonconformismul şi ascultarea activă a celorlalţi).

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

Exerciţiul 3

Contract de grup

- Pornind de la normele pe care le-aţi construit împreună, ca grup, elaboraţi un contract colectiv, în care menţionaţi:

1. Ce oferiţi grupului de studenţi din care faceţi parte, în cadrul activităţii de formare (gânduri, sentimente, comportamente, acţiuni)?

2. Ce doriţi să vă ofere grupul de studenţi din care faceţi parte, în cadrul activităţii de formare?

3. Ce doriţi să împărtăşiţi grupului de lucru?

4. Ce doriţi ca grupul de lucru să împărtăşească cu dvs.?

Exerciţiul 4

Factori facilitatori ai comunicării

Citiţi următoarea listă de factori facilitatori ai comunicării şi identificaţi acei factori pe care îi valorificaţi dvs. în relaţiile interpersonale.

- Ton prietenos, zâmbet, privire agreabilă
- Contact vizual
- Claritatea exprimării – exprimare directă, precisă
- Expresivitate – exprimarea prin voce şi mimică a intensităţii sentimentelor
- Calităţi vocale
- Ascultare activă
- Limbajul trupului
- Cooperarea
- Folosirea afirmaţiilor şi nu a negaţiilor
- Recunoaşterea şi înţelegerea sentimentelor

- Încurajare
- Adresarea de întrebări deschise
- Parafrazarea
- Atitudine deschisă spre descoperire şi explorare
- Abordarea eşecului ca o provocare
- Apreciere, preţuirea opiniilor celuilalt
- Atitudine suportivă
- Încrederea acordată celorlalţi
- Atmosferă pozitivă
- Distanţă interpersonală redusă
- Lucrul în grup

Daţi exemple de situaţii sociale în care factorii menţionaţi au determinat succesul relaţiei de comunicare în care eraţi implicat.

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………..

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

Exerciţiul 5

Factori inhibitori ai comunicării

Citiţi următoarea listă de factori inhibitori ai comunicării şi identificaţi acei factori care au intervenit, la un moment dat, în relaţiile dvs. interpersonale, blocând comunicarea.

- Dominare
- Manipulare
- Subminare
- Refuz
- Ameninţare
- Ada ordine
- A critica
- Dirijarea („trebuie să…”; „nu trebuie să…”)
- Tăinuirea informaţiilor cheie
- Acordarea unui sfat necerut
- Schimbarea subiectului

- Punerea în prim plan a propriei persoane
- Stereotipii
- Concluzii grăbite
- Lipsa de interes
- Dificultăţi de exprimare
- Erori de percepţie
- Teama de a nu deranja
- Teama de părerea celorlalţi
- Teama de ridicol
- Teama de eşec

Alegeţi 5 blocaje ale comunicării şi enumeraţi efectele pe care le produc asupra interlocutorului şi asupra relaţiei de comunicare.

1………………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………………….

2………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………..

3………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………..

4………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………..

5………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

Exerciţiul 6

12 arii vitale ale comunicării

Se prezintă mai jos 12 dimensiuni de care depinde eficienţa procesului de comunicare, pe care Zig Ziglar (2011) le denumeşte arii vitale ale comunicării.

Haşuraţi în dreptul fiecărei dimensiuni, marcând astfel, măsura în care valorificaţi în comportamentul dvs. aceste arii ale comunicării. 1 reprezintă „în cea mai mică măsură", „5 reprezintă în cea mai mare măsură".

Nr. crt.	Ariile	1	2	3	4	5
1.	Aspectul exterior					
2.	Postura					
3.	Gesturile					
4.	Contactul vizual					
5.	Expresiile feţei					
6.	Vocea					
7.	Controlul ticurilor verbale					
8.	Atitudine suportivă					
9.	Precizie în răspunsuri					
10.	Simţul umorului					
11.	Abilitatea de autoprezentare					
12.	Stimulare vizuală					

LABORATORUL II

COMUNICAREA VERBALĂ

Repere teoretice

- ***Comunicarea verbală***
  - *Comunicarea verbală* este cea mai studiată formă a comunicării umane, deşi, ontogenetic, apariţia ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative.
  - În cazul comunicării verbale, informaţia este codificată şi transmisă prin cuvânt şi prin tot ceea ce ţine de acesta sub aspect fonetic, lexical, morfo-sintactic.
  - Se disting în cadrul comunicării verbale forma orală şi forma scrisă, iar în funcţie *de* acestea se utilizează canalul auditiv sau vizual.
  - Comunicarea verbală permite formularea, înmagazinarea şi transmiterea unor conţinuturi foarte complexe.

- ***Comunicarea eficientă presupune:***
  - intenţia de a comunica unul cu celălalt,
  - capacitatea de a prezenta mesaje clare pentru ca individul să se facă înţeles şi să-l înţeleagă pe celălalt.
  - încercarea de a convinge, de a explica, de a educa sau de a îndeplini obiective propuse.

Exerciții

Exerciţiul 1

Cauze ale comunicării deficitare

- Daţi exemple de situaţii sociale în care comunicarea interpersonală s-a desfăşurat deficitar. Identificaţi, în exemplele pe care le-aţi oferit, cauzele care stau la baza dificultăţilor de comunicare, accentuând asupra componentelor verbale şi non-verbale ale comunicării.

- Situaţii de comunicare interpersonală deficitară:

- Cauze ale comunicării interpersonale deficitare:

Exerciţiul 2

Funcţii ale limbajului

- Notaţi cât mai multe variante de continuare a acestui început de frază – „Limbajul este pentru om precum…” - apelând la analogii din domenii cât mai variate (natură, istorie, tehnică etc.).

Exemplu: Limbajul este pentru om precum clopotul pentru biserică.

Limbajul este pentru om precum…………………………………………………...

Limbajul este pentru om precum…………………………………………………...

Limbajul este pentru om precum…………………………………………………...

Limbajul este pentru om precum…………………………………………………...

Limbajul este pentru om precum…………………………………………………...

Exerciţiul 3

Elemente de comunicare asertivă

Sunteţi cadru didactic şi vă aflaţi în una din situaţiile descrise mai jos. Cum vă comportaţi şi ce decizie luaţi în condiţiile date?

- Vă confruntaţi cu problema absenteismului repetat: intraţi în clasă şi găsiţi doar doi elevi.

- Începeţi activitatea de evaluare a lecţiei precedente şi constataţi că nimeni nu s-a pregătit.

- Elevii afirmă că realizaţi discriminări în evaluarea rezultatelor lor.

- Un profesor vă spune, de faţă cu elevii, că el ar fi mai îndreptăţit să coordoneze cercul de creativitate şi inventică, decât dvs.

- Elevii unei clase la care sunteţi diriginte vă solicită schimbarea unui profesor pentru că nu îi evaluează obiectiv.

- Aflaţi că un elev s-a plâns părinţilor că nu predaţi corespunzător, pe înţeles.

- Un elev nu realizează sarcinile pe care le propuneţi căutând diferite justificări (indispoziţie, tratament medicamentos care îi afectează capacitatea de efort intelectual etc.).

- În timpul unei dezbateri un elev manifestă agresivitate verbală faţă de un altul, încercând să îi impună punctul de vedere.

- Un elev este hiperagitat, se ridică din bancă, deranjează colegii şi ora cu remarci în afara temei de discuţie.

- Un profesor vă aduce în cancelarie doi elevi care au venit la oră sub influenţa consumului de alcool, moment în care vă aflaţi împreună cu un reporter care vă solicită interviu pentru un ziar.

- Un elev care a obţinut rezultate deosebite la disciplina dumneavoastră vă anunţă că va participa la olimpiadă la o altă disciplină pe care i-o impun părinţii.

- Elevii unei clase a XII- a solicită să nu mai fie evaluaţi la disciplina pe care o predaţi dumneavoastră, pentru că nu este prevăzută la examenul de bacalaureat.

Exerciţiul 4

Brainstorming

Emiteţi un număr cât mai mare de soluţii la problema „Cum putem optimiza relaţia profesor – student?”

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

- Marcaţi cu „x” soluţiile care vizează modificarea unor aspecte legate de procesul comunicării.

LABORATORUL III
COMUNICAREA NON-VERBALĂ

Repere teoretice

- Analiza informaţiilor codificate prin cuvânt şi deci studierea mesajelor şi a comunicării verbale este însoţită de cercetarea diversităţii codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, proximitate etc.) şi a acceptării multicanalităţii comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.) (Cucoş, C., 2014).

- Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea condiţiilor interacţiunii dintre două persoane (privirea, zâmbetul, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre parteneri sunt esenţiale în începerea susţinerea şi finalizarea unei comunicări (Iacob, L., 1998, 185).

- Aceste semnale nonverbale sunt numite ***sincronizare comunicativă*** şi joacă un rol important în exprimarea sensurilor în orice interacţiune didactică (Fontana, D., 1988, 259). Sincronizarea comunicativă indică faptul că persoana cu care vorbeşti ascultă răspunde şi oferă indicii prin aceste răspunsuri asupra a ceea ce se petrece în mintea sa.

- Mesajele nonverbale tind să dezvăluie o multitudine de informaţii despre vorbitor, despre atitudinea şi sentimentele sale implicate in acel mesaj. La exprimarea acestora contribuie într-o mare măsură ***metacomunicarea*** şi ***paralimbajul*** .

- Expresiile feţei, tonul, etc. luate în considerare în interpretarea mesajelor transmise înainte şi după rostirea cuvintelor reprezintă metacomunicarea. Semnificaţii comunicative aparte se transmit şi prin elementele prozodice şi vocale ce însoţesc cuvântul, particularităţi de pronunţie, intensitatea rostirii,

ritm, intonaţie, pauză, acestea delimitând comunicarea paraverbală (Iacob, L., 1998, 185).

- O valoare comunicativă deosebită îl au ***limbajul tăcerii*** şi ***limbajul trupului***, instrumente de comunicare foarte puternice care trebuie folosite cu abilitate.

- ***Funcţii ale comunicării nonverbale***:
    - ➢ are menirea de a accentua şi completa mesajul transmis pe cale verbală;
    - ➢ de a regulariza fluxul comunicaţional şi de a pondera dinamica proprie comunicării verbalizate;
    - ➢ permite repetarea sau reactualizarea unor sensuri exprimate prin comunicare verbală;
    - ➢ poate substitui aspecte ale comunicării verbale;
    - ➢ oferă un cadru fertil pentru dezvoltarea relaţionării didactice.

Exerciții

Exerciţiul 1

Limbajul nonverbal

- Identificaţi mesajele non-verbale transmise de imaginile de mai jos şi denumiţi, notând sub fiecare figură, starea, trăirea sau sentimentul pe care îl recunoaşteţi.

Exerciţiul 2

Interpretarea comportamentului non-verbal pe baza jocului de rol

Exerciţiul solicită punerea în scenă a trei situaţii ce intervin frecvent în relaţiile interpersonale şi implicit în activitatea didactică:

- Prima situaţie socială evidenţiază influenţa ascultării participative asupra comportamentului interlocutorului.
  - Alcătuiţi echipe de câte trei persoane, fiecare asumându-şi câte un rol: povestitor, ascultător, observator.
  - Povestitorul relatează pe scurt o întâmplare, iar cel care ascultă manifestă un comportament suportiv, participativ.
  - Se realizează două rotaţii, astfel încât membrii echipei să exercite fiecare dintre roluri.
- A doua situaţie socială reliefează consecinţe la nivelul gândirii şi emoţiilor ale unui comportament de ascultare flotantă din partea interlocutorului.
  - În cadrul aceleiaşi echipe, povestitorul relatează pe scurt o întâmplare, iar cel care ascultă manifestă un comportament de ascultare flotantă (intervin factori interni sau externi care distrag atenţia ascultătorului).
  - Se realizează două rotaţii, astfel încât fiecare membru al echipei să experimenteze ascultarea flotantă.
- A treia situaţie socială redă influenţa comportamentului non-verbal neparticipativ asupra conversaţiei.
  - Povestitorul relatează pe scurt o întâmplare, iar cel care ascultă manifestă un comportament neparticipativ (se manifestă lipsa de interes a interlocutorului pentru subiectul relatat).
  - Se schimbă rolurile în cadrul echipei, astfel încât fiecare participant să fie, pe rând, povestitor, ascultător şi observator.
- Se discută sentimentele provocate de situaţiile create prin joc de rol, atât la nivel de diadă cât şi la nivelul grupului.

Exerciţiul 3

Alternative de stimulare a comportamentului participativ

- Elaboraţi o listă de soluţii pentru evitarea ascultării flotante şi neparticipative.

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

LABORATORUL IV
EMPATIE ŞI ASCULTARE ACTIVĂ

Repere teoretice

- ***Comunicarea empatică***

➢ Stroe Marcus (1997, 38) apreciază că "empatia este acel fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor şi acţiunilor celuilalt, dobândit prin transpunere psihologică a eului într-un model obiectiv de comportament uman, permiţând înţelegerea modului în care celălalt interpretează lumea".

➢ Comunicarea empatică are ca scop înţelegerea interlocutorului, adoptarea cadrului său de referinţă pentru a vedea lucrurile prin prisma sa. Referindu-se la comunicarea de tip empatic, S. Marcus şi S.D. Săvean (1994, 39) afirmă că aceasta are un caracter activ şi unul interactiv reliefându-se de aici legăturile sale cu comportamentul cooperant, cu cel predictiv şi cu acomodarea la partener.

- ***Funcţii ale empatiei:***

➢ *Funcţia cognitivă* - prin transpunerea psihologică în sistemul de referinţă al altuia se realizează un act de cunoaştere empirică a partenerului.

➢ *Funcţia anticipativă* - derivă din funcţia cognitivă şi presupune efectuarea unei predicţii corecte a posibilului comportament al partenerului şi implicit o anticipare a strategiei de comportament al celui ce empatizează.

➢ *Funcţia de comunicare* - rezultă din nevoia de empatie corelată cu nevoia de dialog, cu schimbarea temporară a propriei perspective cu a celuilalt, ca o condiţie a unei benefice comunicări interpersonale. Comunicarea de tip empatic desfăşoară o relaţie cu caracter interactiv, favorizând un comportament cooperant, de înţelegere între parteneri.

➢ *Funcţia de contagiune afectivă - procesul de punere temporară în*

situaţia celuilalt atrage după sine, fie chiar şi prin apelarea la simpatie, un proces de contaminare a stării celuilalt. Este cunoscut faptul că cineva este mai empatic cu un partener simpatic decât cu unul antipatic

- *Funcţia performanţială* - rezultă din faptul că în anumite împrejurări de viaţă sau profesiuni empatia preia ipostaza de însuşire psihică, devenind acea abilitate de a favoriza realizarea cu succes, la nivel supramediu, a unei activităţi ce implică relaţii interpersonale.

- ***Ascultarea suportivă*** presupune (Cândea, M.R. şi Cândea, D., 1998, 15-16):
  - manifestarea interesului pentru interlocutor,
  - convingerea că ceea ce simte şi crede el este important,
  - că îi sunt respectate sentimentele, emoţiile şi gândurile chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere,
  - acceptarea contribuţiei partenerului la actul comunicării.

- ***Ascultărea activă*** se materializează în respectarea a patru principii (Acland, A.F., 1998, 21):
  - Oferirea unui răspuns concret
  - Înţelegerea sentimentelor celorlalţi
  - Manifestarea înţelegerii şi acceptării mesajului receptat
  - Încurajarea conversaţiei

Exerciții

Exerciţiul 1

Ascultarea activă

- O persoană vorbeşte timp de 3-5 minute despre ceva ce-i face plăcere sau îi displace total – o activitate profesională, de timp liber, sau o acţiune la care ia parte în mod frecvent.
- Se constituie două echipe care ascultă relatarea evenimentului.
  - Prima echipă înregistrează sentimentele exprimate de cel ce relatează povestirea.
  - A doua echipă rezumă faptele, evenimentele fără să menţioneze sentimentele

Notaţi şirul evenimentelor relatate de povestitor.

Notaţi sentimentele exprimate de cel ce relatează povestirea.

- Se discută exactitatea celor relatate şi se comentează avantajele unei astfel de ascultări.

Exerciţiul 2

Exerciţiu de alloempatie (Caluschi, M., 2002):

- Fiecare participant desenează, simbolizează istoria personală şi marchează grafic evenimentele semnificative din propria existenţă.

- Participanţii se grupează în diadă
- Fiecare priveşte desenul partenerului şi încearcă să descrie în câteva cuvinte evenimentele pe care le identifică.
- Fiecare participant adresează, în scris, trei întrebări partenerului, în funcţie de desenul acestuia.

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

- Fiecare participant realizează o predicţie asupra întrebărilor pe care le-ar putea formula partenerul privind propriul desen şi le notează.

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

- Se citesc întrebările şi predicţiile făcute. Se observă reacţiile şi expectanţele participanţilor.

Exerciţiul 3

Stilul apreciativ empatic

Se relatează un eveniment din experienţa personală a unui subiect, acesta exprimând şirul evenimentelor şi sentimentele trăite. Povestirea se opreşte înainte de momentul luării deciziei.

- Continuaţi întâmplarea ca şi cum aţi fi acea persoană şi exprimaţi ce a simţit şi a făcut ea.

„Lucrând la un institut de cercetare, am avut sarcina de a participa la realizarea unui proiect important susţinut de un profesor colaborator. Timpul de realizare a proiectului era redus, astfel încât se impunea operativitate şi efort susţinut din partea ambilor. Însă, profesorul coordonator a fost nevoit să se interneze în spital, sarcina fiind preluată, în cea mai mare parte de mine. Am simţit acest lucru ca pe o provocare şi am început activitatea cu mult entuziasm. Pe parcurs am constatat că existau foarte multe documente pentru realizarea cărora nu aveam instrumentele necesare. Era nevoie de participarea profesorului şi de colaborarea altor specialişti în domeniu, însă, la momentul respectiv,

proiectul nu beneficia de acest sprijin. De aceea, pentru mine, devenise o sarcină care consuma foarte mult timp şi energie, în condiţiile în care trebuia să mă pregătesc şi pentru un examen ce finaliza un curs de formare pe care urma să îl susţin cam în aceeaşi perioadă cu predarea proiectului.

Mă aflam într-un conflict al alternativelor deoarece doream să susţin examenul şi în acelaşi timp să finalizez şi sarcina profesională care îmi fusese încredinţată. Mă zbăteam între nevoia de a fi competitiv, de a mă ridica la nivelul aşteptărilor celorlalţi şi dorinţa de a-mi încheia cu succes cursurile de formare. Deveneam din ce în ce mai obosită şi îmi era foarte greu să accept că îmi luasem angajamente pe care nu le puteam respecta. Timpul devenise foarte scurt, atmosfera tensionantă, iar eu trebuia să găsesc o soluţie."

Continuaţi povestirea ca şi cum aţi fi această persoană relatând ce a simţit şi a făcut aceasta.

Enumeraţi caracteristici ale stilului apreciativ empatic:

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

LABORATORUL V
COMUNICAREA ASERTIVĂ

Repere teoretice

- ***Asertivitatea***

➢ Lazarus analizează asertivitatea şi o defineşte ca fiind capacitatea de a-i influenţa pe alţii (Chelcea, S., 1998, 125), iar Cornelius Helena şi Faire Shoshana (1996, 93) consideră asertivitatea ca acea opţiune a individului în comunicare ce îl ajută să îşi susţină poziţia fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar.

➢ Alberti şi Emmons (1974) definesc comportamentul asertiv ca fiind „comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora”. Este deci, o „concepţie democratică” asupra relaţiilor interumane.

- ***Abilităţi şi atitudini componente ale asertivităţii:***
    - ➢ A spune "nu" atunci când situaţia o cere
    - ➢ Avansarea cererii ca un favor
    - ➢ Exprimarea sentimentelor pozitive şi negative
    - ➢ Iniţierea şi susţinerea unei conversaţii
    - ➢ Manifestarea puterii de convingere
    - ➢ Atitudinea de afirmare a propriilor drepturi
    - ➢ Atitudinea de a susţine drepturile cuiva neprivilegiat
    - ➢ Atitudinea de apărare a propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora
    - ➢ Exprimarea şi susţinerea propriului punct de vedere
    - ➢ Asumarea responsabilităţii
    - ➢ Anticiparea şi pregătirea succesului social

- Stima de sine şi dorinţa de afirmare

- ***A face o cerere sau a solicita ajutor** – model de utilizare a tehnicilor comunicării asertive* (Cungi, C., 1996/1999):
  - Cererea permisiunii de adresare.
  - Verbalizarea directă şi deschisă a cererii.
  - Utilizarea afirmării de sine empatică.
  - Verificarea dacă interlocutorul este într-adevăr de acord să răspundă cererii (uneori oamenii acceptă, dar nu sunt cu adevărat de acord).
  - Utilizarea tehnicii „discului zgâriat" (repetarea unui argument de atâtea ori de cât este nevoie).
  - Exprimarea deschisă a sentimentelor.
  - Oferirea unui compromis, a unei alternative.
  - Încheierea discuţiei în mod afectuos.

- ***A spune „nu" atunci când situaţia o cere**"- model de utilizare a tehnicilor comunicării asertive* (Cungi, C., 1996/1999):
  - Ascultarea cererii şi dacă este necesar încurajarea pe interlocutorului să-şi precizeze cererea (ascultare activă).
  - Verbalizarea directă şi precisă a răspunsului.
  - Folosirea tehnicii „discului zgâriat".
  - Exprimarea deschisă a sentimentelor.
  - Exprimarea pozitivă a răspunsului, utilizând afirmarea de sine empatică şi afirmarea de sine negativă.
  - Căutarea de alternative şi compromisuri.
  - Încheierea discuţiei în mod afectuos.

Exerciții

Exerciţiul 1

Sfera comunicării asertive

- Identificaţi comportamentele specifice comunicării asertive:
  - Prezentarea unei cereri ca un favor
  - Argumentarea opiniilor personale
  - Manipularea pentru obţinerea unui favor
  - Apărarea propriilor drepturi fără a ţine cont de drepturile celuilalt
  - Exprimarea sentimentelor pozitive
  - Exprimarea sentimentelor negative
  - Stima de sine de nivel scăzut
  - Apărarea drepturilor unei persoane neprivilegiate
  - Ascultarea activă

Exerciţiul 2

Abilitatea de a face o cerere

- Se solicită studenţilor realizarea unor jocuri de rol care să reprezinte următoarele situaţii:
  - „ Sunteţi directorul unui liceu şi cereţi profesorului de informatică, după terminarea programului de lucru al acestuia, să vă tehnoredacteze un material de care aveţi nevoie urgentă” (2 actori). Cum procedaţi pentru a-l convinge?
  - „Sunteţi profesor şi doriţi să cooptaţi elevii unei clase a XII a într-o activitate de stimulare a creativităţii tehnice. Cum reuşiţi să obţineţi implicarea lor activă, ştiind că au program încărcat şi se pregătesc pentru bacalaureat”? (4 actori).

- „Sunteţi un student nemulţumit de evaluarea cunoştinţelor dvs. la un examen. Cum argumentaţi opinia dvs. astfel încât să obţineţi din partea profesorului evaluarea pe care o doriţi”? (2 actori)

Notaţi strategiile de argumentare utilizate de participanţii la jocurile de rol pentru a-şi finaliza cererea cu succes.

……………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………………

Exerciţiul 3

Abilitatea de a spune „nu”

Refuzul cererii se realizează printr-un joc de rol în diadă, manifestând abilităţile în următoarele situaţii:

- „Sunteţi implicat, ca profesor, în multe activităţi în cadrul şcolii şi elevii vă solicită organizarea unui cerc şcolar pentru dezvoltarea asertivităţii”.
- „Un coleg vă solicită ajutorul la elaborarea unei lucrări, iar această cerere contravine, în acel moment intereselor dumneavoastră”

Exerciţiul 4

Brainstorming

- Delimitaţi cât mai multe tehnici utilizate atunci când vrem să spunem „nu” la o solicitare fără să-l lezăm pe celălalt.

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………………….

………………………………………………………………………………………

LABORATORUL VI
EXPRIMAREA ŞI APĂRAREA PROPRIILOR DREPTURI RESPECTÂND DREPTURILE CELORLALŢI

Repere teoretice

- Charly Cungi (1996/1999, 1) formulează şapte mesaje principale ce asigură comunicarea asertivă:
  - Câştigarea respectului celorlalţi
  - Afirmarea drepturilor
  - A nu căuta întotdeauna acceptarea din partea celorlalţi
  - Păstrarea unei imagini pozitive despre sine
  - Lupta contra depresiei
  - Înfruntarea celorlalţi
  - Nu contează eşecul, importantă este afirmarea

- Comportamentul asertiv se concretizează în capacitatea şi abilitatea de exprimare a opiniilor personale, în puterea de convingere, dar şi în capacitatea de a-ţi face respectate drepturile. Este foarte importantă cunoaşterea drepturilor pe care omul le are, susţinerea acestor drepturi fără însă a le încălca pe ale altora, precum şi curajul de a susţine drepturile cuiva neprivilegiat.

- James Fleming, în lucrarea sa "Become Assertive!" (trad. "Cum să devii sigur pe tine", 1998, 21-22) vorbeşte despre dreptul de a avea drepturi şi despre modalităţi de revendicare a acestora. El prezintă câteva **drepturi de bază** pe care fiecare om ar trebui să le aibă:
  - dreptul de a te face auzit ;
  - dreptul de a fi respectat ca persoană şi de a ţi se respecta opiniile
  - dreptul de a cere ceea ce vrei şi de a lua decizii

- dreptul de a face greşeli
- dreptul de a beneficia de o judecată corectă
- dreptul de a nu fi pus la presiuni psihice, abuzat sau minimalizat
- dreptul de a decide asupra responsabilităţii pentru problemele altora.

- Aserţiunea "Eu" presupune o clarificare şi este un început al conversaţiei. Este un deschizător al comunicării ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, fără a blama şi fără a cere celeilalte persoane să se schimbe.

- Asertivitatea exprimată prin aserţiunea "Eu" contribuie la menţinerea poziţiei şi a propriului punct de vedere fără a ataca cealaltă persoană (Cornelius, H., și Faire, S., 1996, 93-104).

- Asumarea şi susţinerea drepturilor de a acţiona după propria dorinţă, fără a-i răni pe ceilalţi şi de a fi mai deschis şi mai cinstit faţă de ceilalţi dau siguranţa de sine, ceea ce oferă o mai mare libertate şi satisfacţie în legătură cu propria persoană şi cu ceilalţi.

Exerciții

Exerciţiul 1

Aserţiunea EU

- Formulaţi aserţiuni Eu pentru următoarele situaţii:

  - Un profesor coleg nu ţi-a dat la timp lucrarea pe care trebuia să o continui tu pentru realizarea unui proiect.

  - Un coleg nu ţi-a răspuns la salut de mai multe ori.

  - Şeful de catedră îţi dă indicaţii contradictorii. Cum îi aduci în atenţie această situaţie?

- ❖ Directorul şcolii îţi dă foarte multe sarcini determinând supraîncărcare.

- ❖ Elevii întrerup expunerea profesorului formulând întrebări care nu au legătură cu subiectul discuţiei.

- ❖ Un coleg îţi face observaţie de faţă cu ceilalţi.

Exerciţiul 2

Utilizarea aserţiunii EU în joc de rol

- Utilizaţi aserţiunea EU şi ascultarea activă în următoarea situaţie de joc de rol

„Sunteţi cadru didactic într-un liceu, realizaţi o activitate de succes cu un grup de elevi, dar în prezentarea programului activităţii pe şcoală nu sunteţi

menţionat şi consideraţi că nici elevii nu au fost apreciaţi aşa cum aţi fi dorit”. Cum aduceţi la cunoştinţă, celor implicaţi, nemulţumirea dumneavoastră? (joc de rol-2 actori).

Exerciţiul 3

Dreptul de a avea drepturi

- Realizaţi atomul social al inginerului şi atomul social al cadrului didactic prin identificarea nevoilor şi drepturilor lor în funcţie de rol/status.

NEVOI DREPTURI

INGINERUL

NEVOI DREPTURI

CADRUL DIDACTIC

LABORATORUL VII
ASERTIVITATEA ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR

Repere teoretice

- ***Conflictul***
  - Conflictul reprezintă orice formă de opoziţie între persoane sau grupuri generată de incompatibilitatea reală sau percepută între scopurile, valorile, normele sau motivaţiile părţilor (Cristea, D., 2000, 276).

- ***Funcţii ale conflictului*** (Flaming, J., 1998, Caluschi, M., 2001):
  - prevenirea stagnării
  - stimularea apariţiei de noi idei
  - stimularea interesului şi curiozităţii
  - generarea de schimbări la nivelul persoanei şi grupului
  - conduce la îmbunătăţirea lucrului în echipă
  - furnizează cadru pentru discuţii, dezbateri
  - stimulează oamenii în gândire şi acţiune
  - permite exprimarea sentimentelor reprimate
  - provocarea gândirii şi generarea de soluţii.

- ***Tipuri de conflict***

❖ în funcţie de efectele constructive sau distructive ale conflictului se disting:
  - *conflicte constructive* – tensiune care stimulează energiile individuale în vederea soluţionării avantajoase pentru ambele părţi;

- *conflicte distructive* – manifestarea unor tensiuni negative care împiedică găsirea alternativelor de soluţionare şi generează disfuncţii la nivelul relaţiilor interpersonale.

- în funcţie de dimensiunile psihice implicate se disting (Pânişoară, I.O., 2008):
  - *conflictul scop* care apare atunci când o persoană doreşte rezultate diferite faţă de alta;
  - *conflictul cognitiv* bazat pe opoziţia între idei sau opinii ale persoanelor referitoare la un anumit fenomen;
  - *conflictul afectiv* derivat din incompatibilitatea sentimentelor sau emoţiilor persoanelor sau grupurilor;
  - *conflictul comportamental* ce apare datorită acţiunii individului neacceptată de grup.

- ***Rezolvarea conflictului*** presupune preluarea unui limbaj al concilierii, redefinirea situaţiei şi atingerea unui acord prin identificarea şi eliminarea cauzelor conflictului.

- ***Comunicarea asertivă*** asigură o viziune democratică asupra relaţiilor interpersonale şi presupune exprimarea şi recunoaşterea sentimentelor, gestionarea trebuinţelor şi drepturilor personale în acord cu ale celuilalt.

- ***Harta conflictului*** permite înţelegerea originii, naturii şi dinamicii conflictului, identificarea nevoilor, temerilor, expectanţelor părţilor implicate, promovând pluralitatea de perspective în soluţionare (Cornelius, H. şi Faire, S., 1996; Caluschi, M., 2001).

Exerciții

Exerciţiul 1

Analiza conflictului

Realizați analiza următoarelor conflicte şi întocmiţi harta conflictelor (delimitarea nevoilor, temerilor şi aşteptărilor părţilor implicate).

- „Un elev s-a plâns părinţilor că nu înţelege ceea ce se predă la disciplina dumneavoastră, părinţii au discutat cu diriginta care, la rândul ei a reproşat profesorului că situaţia slabă a elevilor se datorează lui”.

Analiza conflictului

- Tipul şi dimensiunile conflictului:

- Formularea problemei:

- Părţile implicate în conflict:

- Cauze ale conflictului:

❖ Harta conflictului:

	ELEV			PĂRINŢI	
NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI	NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI
	PROFESOR			DIRIGINTE	
NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI	NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI

- „O elevă în clasa a VIII a, care are rezultate şcolare bune, răspunde agresiv profesorului de biologie. Acesta o critică, afirmând că le va spune părinţilor fetei despre purtarea ei necorespunzătoare şi o va mustra într-o şedinţă cu profesori şi elevi. În urma acestui incident eleva fuge de acasă. Părinţii consideră că atitudinea profesorului a generat reacţia fetei”. Dirigintele intervine ca mediator între profesor şi părinţi”.

Analiza conflictului

- ❖ Tipul şi dimensiunile conflictului:

- ❖ Formularea problemei:

- ❖ Părţile implicate în conflict:

- ❖ Cauze ale conflictului:

❖ Harta conflictului:

	ELEVĂ			PĂRINŢI	
NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI	NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI
	PROFESOR			DIRIGINTE	
NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI	NEVOI	TEMERI	AŞTEPTĂRI

Utilizaţi, pentru rezolvarea primului conflictului, metoda Philips 6-6. Alcătuiţi echipe de câte şase persoane, iar timp de şase minute emiteţi cât mai multe soluţii posibile la problema dată. Purtătorii de cuvânt ai fiecărei echipe vor prezenta rezultatul lucrului în grup.

....

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

- Pentru rezolvarea celui de-al doilea conflict, realizaţi un joc de rol în care utilizaţi tehnici de comunicare asertivă şi organizaţi o şedinţă în care dirigintele acţionează ca mediator între profesor, elev şi părinţi.

- Notaţi alternativele de soluţionare a problemei care au fost menţionate pe parcursul şedinţei de mediere, aşa cum le-aţi înţeles dumneavoastră.

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………

LABORATORUL VIII
STIMA DE SINE - CONDIŢIE PENTRU AFIRMAREA PERSONALITĂŢII

Repere teoretice

- **Stima de sine:**
  - se concretizează în evaluările pozitive sau negative despre propria persoană;
  - este o componentă complexă a Eu-lui ce se bazează pe *sentimentul intim al propriei valori* corelat cu concepţia despre sine, încredere în forţele proprii, convingerea omului că merită să fie fericit.
  - Persoanele care gândesc pozitiv despre sine sunt, în general, apreciază autorii citaţi mai sus, fericiţi, satisfăcuţi şi au succes în adaptarea la situaţii stresante.
  - Cei care se evaluează în termeni negativi sunt anxioşi, deprimaţi, pesimişti şi predispuşi eşecului.

- ***Componente ale stimei de sine:***
  - **Imaginea de sine** este rezultatul cristalizării sentimentului de identitate şi exprimă modalitatea în care ne reprezentăm propria persoană.
  - **Iubirea de sine** este sentimentul de dragoste de sine necondiţionată ce evoluează din instinct şi din trebuinţele de bază ale individului.
  - **Încrederea în sine** reprezintă sentimentul de încredere în propria capacitate de a gândi şi acţiona, de a lua decizii pe baza propriilor evaluări, de a face faţă evenimentelor şi provocărilor vieţii.

- ***Forme ale stimei de sine*** (Caluschi, M., 2001):
  - Stima de sine scăzută:
    - prezenţa sentimentului unei slabe cunoaşteri de sine,
    - autoprezentare în manieră neutră,
    - teama de judecată, de aprecierea socială,
    - adaptare rapidă la interlocutori, deschidere spre cooperare.

  - Stima de sine înaltă:
    - formularea unor păreri clare despre propria persoană
    - imagine de sine pozitivă şi stabilă
    - riscul de a nu ţine cont de nevoile celorlalţi, de a nu fi buni negociatori sau mediatori.

- ***Efecte ale stimei de sine scăzute:***
  - Anxietatea de performanţă
    - teama de a nu fi la înălţime
    - teama de a nu dezamăgi
  - Anxietatea de evaluare:
    - teama de a nu fi judecat
    - teama de a nu fi criticat
    - teama de a nu fi ridicol

Exerciții

Exerciţiul 1

Creşterea stimei de sine

Exerciţiu pentru întărirea încrederii în forţele proprii şi anticiparea succesului social

Enumeraţi trei calităţi personale, descrieţi modalităţile de valorificare a lor în prezent şi proiectaţi realizările personale şi profesionale pe care le pot facilita.

- Enumeraţi trei calităţi personale:

  …………………………………….

  …………………………………….

  …………………………………….

- Descrieţi avantajele pe care le aduc în prezent aceste calităţi:

……………………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………………..

- Menţionaţi cum veţi folosi aceste calităţi în activitatea profesională:

……………………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………………..

Exerciţiul 2

Întărirea pozitivă

Apreciaţi o trăsătură pozitivă manifestată de fiecare participant al grupului pe parcursul activităţii de seminar.

Exerciţiul 3

Afirmarea socio-profesională a inginerului

Utilizaţi abilităţile asertive însuşite, în cadrul unei reuniuni Panel.

Realizaţi o reuniune Panel pe tema „Afirmarea socio-profesională a inginerului" şi alegeţi pentru constituirea grupului de experţi 4 roluri: un inventator, un manager, un inginer profesor, un specialist în relaţii publice.

LABORATORUL IX
ASERTIVITATE ŞI COMPETENŢĂ CIVICĂ

Repere teoretice

Arthur Lupia (2003) defineşte competenţa civică prin intermediul setului de abilităţi ale cetăţenilor de a îndeplini sarcini concrete relevante social şi de a lua decizii pe baza unei informări adecvate.

- *Competenţa civică* presupune:
    - dezvoltarea abilităţii de a accesa şi interpreta informaţii,
    - de a lua decizii pentru asigurarea securităţii publice şi a cetăţenilor într-o societate diversificată cultural, democratică şi promotoare a interdependenţei şi parteneriatului,
    - capacitatea de a analiza o situaţie socială, de a transmite şi împărtăşi sinteza ideaţională,
    - orientarea spre iniţierea de proiecte şi abilitatea de implementare a acestora.

- *Cetăţeanul democratic se identifică prin următoarele caracteristici:*
    - bine informat,
    - activ şi implicat în politică,
    - capabil de a lua decizii în raport cu interesele şi principiile pe care le promovează,
    - capabil de a participa local manifestând constant sentimentul cunoaşterii şi înţelegerii dinamicii sociale şi politice
    - preocupat profund de bunăstarea generală
    - interesat să coopereze şi să acţioneze spre binele tuturor

- recunoaşte unicitatea şi valoarea fiecărui individ indiferent de rasă, religie, ocupaţie sau statut social
- conştientizează valoarea metodelor experimentale, a planificării şi evaluării rezultatelor
- valorifică libertăţile civile pe care societatea democratică i le-a acordat
- îşi asumă responsabilitatea apărării acestor libertăţi atât pentru sine cât şi pentru ceilalţi
- preia conducerea în situaţiile în care se simte capabil, dar acceptă şi indicaţiile celorlalţi, atunci când acestea se dovedesc a fi mai potrivite
- sincer preocupat de problemele pe care societatea democratică le înfruntă şi promovează exprimarea liberă pe tematici controversate.

- *Antrenamentele concepute pentru dezvoltarea competenţei civice au în vedere obiective ca:*
    - formarea tinerilor pe direcţia responsabilităţii şi dezvoltării unor atitudini, valori şi acţiuni coerente şi subordonate valorilor democratice şi sociale
    - formarea abilităţii de gândire şi evaluare critică a propriei persoane şi a propriilor acţiuni ca membru al societăţii
    - formarea tinerilor pe linia dezvoltării umane şi valorificării moştenirii culturale
    - formarea abilităţii tinerilor de a lua decizii personale şi decizii privind mediul fizic şi social
    - formarea abilităţilor sociale (comunicare, empatie, asertivitate) şi profesionale care pot facilita dezvoltarea ca persoane autonome, capabile de autoactualizare şi de atingerea succesului socio-profesional
    - formarea abilităţilor de lucru independent şi în grup pentru rezolvarea problemelor personale şi sociale.

Exerciții

Exercițiul 1

Abilități asertive și comportament civic

Alegeți comportamentele specifice competenței asertive care vin în sprijinul dezvoltării competenței civice.

Notați cu „X”, în cele două coloane, corespondența între comportamentele specifice asertivității și cele care evidențiază competența civică.

- Prezentarea unei cereri ca un favor
- Argumentarea opiniilor personale
- Apărarea propriilor drepturi ținând cont de drepturile celuilalt
- Exprimarea sentimentelor pozitive
- Exprimarea sentimentelor negative
- Stima de sine de nivel scăzut
- Apărarea drepturilor unei persoane neprivilegiate
- Abilitatea de a iniția, susține și finaliza o conversație
- Managementul conflictelor
- Concepție democratică asupra relațiilor interumane
- Asumarea responsabilității

- Inițierea de proiecte și implementarea acestora
- Abilitatea de a accesa și interpreta informații
- Luarea de decizii personale și decizii privind mediul fizic și social
- Abilitatea de rezolvare a problemelor personale și sociale
- Asumarea responsabilității cetățenești într-o societate democratică
- Luarea de decizii pentru asigurarea securității publice și a cetățenilor
- Manifestarea unor atitudini subordonate valorilor democratice și sociale

Exercițiul 2

Proiect de campanie socială

Elaborați un proiect de intervenție prin care să propuneți desfășurarea unei campanii sociale pentru stimularea și mobilizarea cetățenilor în acțiuni de dezvoltare comunitară.

I. Titlul proiectului:

II. Descrierea problemei:

- Datele problemei:

- Cauzele problemei:

- Consecinţe ale nerezolvării problemei:

III. Populaţia ţintă:

IV. Termen de derulare:

V. Scopul proiectului:

VI. Obiective ale proiectului:

VII. Activităţi şi acţiuni:

OBIECTIVE	ACTIVITĂŢI	ACŢIUNI

VIII. Metode:

- Documentarea:

- Metode de cunoaştere a grupului:

- Metode de intervenţie:

IX. Resurse:

- Umane:

- Materiale:

IX**.** Parteneri:

X. Buget:

XI. Criterii de evaluare:

- Realizaţi un scurt eseu pe tema „Stimularea şi menţinerea interesului studenţilor pentru participarea la activităţile de laborator”.

LABORATORUL X

EVALUAREA ACTIVITĂŢII STUDENTULUI

Instrucţiuni:

Scopul acestei evaluări este de a cunoaşte opiniile dumneavoastră despre activitatea în cadrul cursului de formare „Comunicare educaţională şi asertivitate” şi de a vă evalua pe dumneavoastră şi progresele pe care le înregistraţi în învăţarea noţiunilor şi abilităţilor practice necesare profesiei de cadru didactic.

Autoevaluarea dumneavoastră trebuie să fie corectă şi vă va arăta lucrurile pe care le-aţi învăţat temeinic, precum şi domeniile în care trebuie să mai perseveraţi în activitatea educaţională viitoare.

Această secvenţă de evaluare reprezintă un instrument important în procesul educaţional. Vă rugăm să-i acordaţi întreaga atenţie cuvenită.

- Cunoştinţe:

1. Cum definiţi comunicarea didactică?

2. Care este rolul ascultării active în comunicare?

3. Enumeraţi 5 factori facilitatori ai comunicării.

………………………………………
………………………………………
………………………………………
………………………………………
………………………………………

4. Delimitaţi 5 blocaje ale comunicării şi descrieţi efectele lor la nivelul relaţiei profesor-elev.

Blocaj: Efecte:

……………………………….

Blocaj: Efecte:

……………………………….

Blocaj: Efecte:

……………………………….

Blocaj: Efecte:

………………………………

Blocaj: Efecte:

………………………………

5. Definiţi comunicarea asertivă.

Deprinderi de interacţiune: (I) **Comunicare**

1. Marcaţi cu X aserţiunile „Eu” corecte.

- ❑ De fiecare dată când folosiţi laboratorul fără să mă anunţaţi mă simt jignit şi dacă se mai repetă voi face reclamaţie.

- ❑ Atunci când mi se spune în mod repetat cum trebuie să fac lucruri la care mă pricep foarte bine simt că nu sunt apreciat corespunzător şi aş dori să mi se recunoască autonomia.

- Atunci când îmi faceţi observaţie de faţă cu elevii mă puneţi într-o lumină defavorabilă în faţa lor şi ar fi bine să mă criticaţi când nu sunt ei prezenţi.

- Atunci când sunt întrerupt simt că nu mai am cursivitate în discurs pentru că îmi pierd şirul ideilor şi aş dori să răspund întrebărilor la sfârşit.

2. Formulaţi aserţiuni „Eu” pentru situaţiile redate mai jos:

- Sunteţi profesor şi aflaţi că un coleg a afirmat în faţa directorului şcolii că ar fi mai potrivit decât dvs. să coordoneze un cerc de creativitate tehnică.

- Un elev se ridică în timpul orei şi iese afară pentru a vorbi la telefonul mobil.

4. Construiţi un dialog în care să utilizaţi comunicarea empatică şi exprimarea sentimentelor, ascultarea activă şi aserţiunea „Eu”.

Deprinderi de interacţiune: (II) **Conştiinţa de sine şi afirmarea personală**

1. Oferiţi alternative de soluţionare a următorului conflict din perspectiva uneia din părţile implicate, pe care alegeţi să o reprezentaţi. Utilizaţi strategii ale comunicării asertive.

„Un elev s-a plâns părinţilor că nu înţelege ceea ce se predă la disciplina educaţie tehnologică, părinţii au discutat cu diriginta care, la rândul ei a reproşat profesorului că situaţia slabă a elevilor se datorează lui. Profesorul dă elevilor o lucrare de control neanunţată, iar aceştia obţin note mici. Părinţii reclamă apoi, la directorul şcolii că profesorul are o atitudine neprofesională răzbunându-se pe elevi din cauza discuţiilor avute anterior cu dirigintele”.

2. Delimitaţi punctele tari şi punctele slabe în ceea ce priveşte capacitatea dumneavoastră de comunicare asertivă şi stabiliţi avantaje şi dezavantaje pentru dumneavoastră personal în manifestarea abilităţilor asertive.

Puncte tari	Puncte slabe

EU

Avantaje	Dezavantaje

- Deprinderi de interacţiune: (III) Cooperare şi participare socială

1. Realizaţi analiza şi harta următorului conflict:

„Tatăl unui elev din clasa la care predaţi intră împreună cu acesta, în timpul orei şi, foarte nemulţumit, vă solicită să faceţi observaţie elevului în faţa clasei pentru că are absenţe”. Oferiţi apoi soluţii pentru stimularea cooperării părinte – elev – profesor – clasă.

- Activitatea de formare:

1. Cum puteţi caracteriza atmosfera de lucru din timpul activităţii?

Foarte stimulativă	Stimulativă	Puţin stimulativă	Plictisitoare

2. În ce măsură laboratoarele v-au permis exprimarea propriilor gânduri şi sentimente?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

3. În ce măsură sarcinile de laborator v-au implicat în realizarea unor acţiuni concrete?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

4. Cât de mult v-au permis activităţile de laborator în colaborarea şi dezvoltarea relaţiilor colegiale?

Foarte mult	Mult	Puţin	Aproape deloc

3. În ce măsură laboratorul v-a permis să însuşiţi şi să utilizaţi idei şi metode noi pentru activitatea profesională?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

4. În ce măsură utilizaţi abilităţile formate în cadrul acestui laborator în viaţa voastră cotidiană?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

5. Cât de productiv credeţi că a fost timpul petrecut de dumneavoastră pe parcursul acestui laborator?

Foarte productiv	Parţial productiv	Puţin productiv	Total neproductiv

Argumentaţi răspunsul dumneavoastră:

- Formatorul:

1. În ce măsură credeţi că facilitatorul de grup v-a dat sarcini adecvate disciplinei?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

2. În ce măsură aţi avut un feed-back (aprecieri pozitive sau negative) din partea formatorului după ce v-aţi realizat sarcinile?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

3. În ce măsură activităţile propuse au acoperit nevoia dumneavoastră de învăţare?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

4. În ce măsură aţi adresat formatorului întrebări şi aţi cerut explicaţii?

În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură	Deloc

5. Cât de accesibil a fost formatorul pentru a răspunde întrebărilor şi preocupărilor dumneavoastră?

Foarte accesibil disponibil	Accesibil	Puţin disponibil	Niciodată

6. Ce sugestii aţi face pentru îmbunătăţirea comunicării profesor – student?

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………

7. Ce sugestii aţi face pentru îmbunătăţirea sarcinilor dumneavoastră de laborator în contextul unui curs de „Comunicare educaţională şi asertivitate”?

………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………

CAPITOLUL V
PROIECTE ȘI INIȚIATIVE EDUCAȚIONALE ALE STUDENȚILOR

V.1. Autocunoaștere și identitate de gen. Proiect de intervenție

Autori: Mioara Iacob, Magda Axinte și Octavian Tănasă, studenți, anul II (2015) – Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași

Argument

Vârsta adolescenței și a primei tinereți este, de bunăseamă, una dintre cele mai frumoase și... neliniștite totodată. Este o vreme a celor mai intense căutări de sine. Este vârsta la care, noi, fetele, ne punem întrebări despre noi înșine, despre corpul nostru, despre sufletul nostru, despre viitorul și prezentul nostru și alegem conștient ori nu, comportamente care credem că ne definesc feminitatea. Apar emoţii puternice, stări interioare dificile, probleme de relaţionare, autoblamare, toate acestea nefiind de cele mai multe ori înţelese, acceptate şi rezolvate pentru creştere interioară şi iubire de sine.

Scopul proiectului

Crearea unui cadru intim, prietenos, relaxant în care adolescentele să se cunoaşteţi mai bine, să se împrietească şi, mai presus de toate, să-și conştientizeze puterea interioară şi să se mobilizarea în direcţia asumării acesteia şi transformării pentru atingerea potenţialului existent deja în fiinţă.

Obiective

- asumarea feminitații și a identității de gen
- identificarea dorințelor și a limitelor în realizarea așteptărilor fiecărei participante
- clarificarea scopului și a misiunii personale de viață
- descrierea relației trup/suflet și a particularităților în funcție de personalitatea fiecăreia

Tematică

Subtitlul proiectului este ”Ca fetele”. Discuţiile de grup sunt conduse astfel încât să genereze posibile răspunsuri şi clarificări interioare cu privire la:

- ROSTUL tău în această viaţă, tu - subiect sau obiect?
- TU însuţi, relația cu feminitatea.
- Trăieşti în ,,borcanul societaţii” sau în afara lui?
- Limite și dorinţe, care sunt acestea?
- Ești un trup cu suflet sau un suflet cu trup?

Grupul țintă

Grupul ţintă avut în vedere este format exclusiv din fete, eleve sau studete, în număr de 20, cu vârste cuprinse între 16 şi 26 de ani.

Metode psihopedagocice și metode de promovare

- Metode psihopedagogice folosite: conversația, dezbatarea, problematizarea, schimb de roluri, studiul de caz.
- Evenimentul va fi mediatizat prin reţele de socializare (ex. Twitter, Facebook), în presa locală şi prin intermediul cunoştinţelor
- Implicarea ONG-urilor
- Lipire de afişe de promovare în zonele cele mai circulate din oraş

Mijloace folosite

Laptop conectat la internet

Videoproiector şi ecran pentru videoproiector

Flipchart, markere

Aparat foto

Coli de scris, pixuri

Coktail: cafea, apă, gustari, pahare, şerveţele

Documentație

Este important să trăim călăuziţi fiind de menirea noastră în viaţa sau o putem face la fel de bine și fără acest lucru? In rândurile de mai jos am să arăt avantajele de a ne găsi rostul în lume și modul în care acest lucru ne influenţează viaţa. Pentru inceput voi face o mică precizare legată de sintagma "rost în lume" în comparaţie cu "scop în viaţă": pledez pentru folosirea celei dintâi deoarece exprimă mai bine ideea de sens în viaţă, menire sau rol, în comparaţie cu "scop în viaţă" care transmite mai degrabă atingerea unui obiectiv, a unui ţel. Viaţa traită cu menire aduce autodisciplina, planificarea activităților. Diferenţa majoră este că de această dată o vei face nu pentru că aşa trebuie, ci pentru că aşa vrei, deoarece acum ai lucruri cu mult mai bune de făcut și nu vrei să-ţi pierzi timpul.

Experiment de viață

Lumea în care trăim este o lume total diferită de ceea ce am fost învătaţi de către părinţi sau școală. Este o lume în care oricine își doreşte să aibă succes trebuie să se adapteze și să trăiască în conformitate cu principiile sale.

Haideţi să începem explorarea acestei lumi reale, necunoscută încă multora. Se ştie că întreaga structură a convingerilor civilizaţiei occidentale (din care și noi facem parte) este construită pe o bază ştiinţifică. Un fapt dovedit ştiinţific devine automat și instantaneu o convingere, ceea ce reprezintă un element important pentru succes. Percepem din lume doar ceea ce suntem pregatiţi să percepem. Acest lucru s-a demonstrat ştiinţific. Pentru un experiment de fiziologie, nişte pisici au fost închise încă de la naştere într-o mică încăpere tapisată cu motive orizontale. După trecerea perioadei de formare a creierului, aceste pisici au fost scoase de acolo şi puse în nişte cutii tapisate cu linii verticale.

Podiumul, în viziunea ta

Aceste linii indicau amplasamentul ascunzătorilor cu hrană și trape de ieşire, dar nici una dintre pisicile educate în camere cu motive orizontale nu a reuşit să se hrănească sau sa iasă. Educaţia le limitase percepţia la liniile orizontale.

Și noi funcţionăm cu aceleaşi limitări ale percepţiei. Nu mai ştim să percepem unele evenimente pentru că am fost conditionaţi să percepem lucrurile numai într-un singur mod. Mintea umană vede doar ce crede ea că e adevărat, refuzând să vadă şi alte lumi. Realitatea pe care oamenii şi-o crează le obturează şansa de a percepe şi alte realiţăti. Ei văd ceea ce cred că este real, chiar dacă asta nu e realitatea în sine. Se spune chiar : oamenii nu văd lumea aşa cum este ea, ci aşa cum sunt ei.

Trup și/sau suflet

Osho avea mare dreptate. A fi tu însuţi este cea mai mare binecuvântare. Dar noi nu suntem noi înşine. Nu încă. Este un adevăr exprimat de toţi marii inţelepti ai omenirii, în toate epocile. A fi tu însuţi e ceva diferit de ‚a fi'. Toţi oamenii sunt, există – dar foarte puţini sunt ei înșiși. In general oamenii confundă aceste două noţiuni – dar una este să fii tu (indiferent ce ești în acest moment, cu caliţăti şi defecte) alta este să fii tu însuţi. A fi tu însuţi presupune conştientizare.Inseamnă să fii conştient de tine însuţi, de faptul că exişti, de lucrurile pe care le faci și motivele pentru care le faci în acel mod ; înseamnă să înţelegi cine eşti și de ce ai ajuns să fii în acel mod ; înseamnă să inţelegi cine poţi deveni și să mergi pe calea către potenţialul tău; înseamnă să trăieşti în lumea reală şi să-ţi creezi fiinţa conform celor mai înalte idei și principii despre fiinţa umană, viaţă, univers ; înseamnă să fii, să devii Cine Ești Tu Cu Adevărat.

Durata

Întâlnirea este programată în data de 22 aprilie 2015

Se va desfăşura cu începere de la ora 18 pana la ora 21.

Întâlnire de evaluare: 21 mai. Ora 18. Durata: 4 ore.

Desfășurarea proiectului de intervenție/Etape

1. Evaluare iniţială : răspunsul la tema inițială, întrebari- analiză individuală.

2.Argumentarea răspunsurilor, interacţiunea de grup, sugerarea răspunsurilor între fete prin antiteză de păreri, viziuni şi interese.

3. Discuţii libere, împărtăşirea experienţelor trăite.

4. Evaluare finală. Inţelegerea diferenţelor între răspunsul iniţial şi cel dat, la final, pe analiză: Teză, antiteză şi sinteză.

Evaluarea inițială și finală a participantelor

Iniţial, participantele erau mai introvertite, separate în grupuri fără o relaţionare între ele. La final, interacţiunea a fost foarte bună, s-au schimbat contacte, numere de telefon, zâmbete și îmbrăţişări. Prin poziţia corpului și prin întrebările cheie de final, s-a observat schimbarea atitudinii, creşterea stimei de sine și clarificarea multor întrebări care frământau participantele.

V.2. Comunicare și alfabetizare emoțională – program pentru adolescenți

Autori: Alexandra Damoc, Cristina Boengiu și Valentin Bejenariu, studenţi, anul II (2015), ai Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași

Argument:

Acest program a fost inspirat de cartea lui Daniel Goleman, *Inteligența emotională* și parcurge câțiva din pașii pe care acesta îi detaliază în cartea sa. Daniel Goleman este și cel care a introdus termenul de ,,Inteligență emoțională”, un subiect tot mai popular în ultimii ani și în Romania. Conform opiniei autorului citat, emoția se referă la un sentiment și la gândurile pe care acesta le antrenează, la stări psihologice și biologice, precum și la măsura în care suntem inclinați să acționăm. O sinteză a *inteligentei emoționale* ar fi: „există un cuvânt de moda veche care definește toate calitățile pe care le reprezintă inteligența emoțională, si anume caracter... iar leagănul caracterului este autodisciplina; o viață plina de virtuți, așa cum au constatat filozofii de la Aristotel încoace, se bazează pe autocontrol.”

Dr. David Hamburg, psihiatru şi preşedintele corporaţiei Carnegie, care a evaluat programe de pionerat în domeniul educaţiei emoţionale, consideră că anii de tranziţie spre şcoala primară, gimnazială şi apoi spre liceu sunt puncte cruciale în capacitatea de adaptare a copilului. El observa că atunci când elevii intră la liceu, moment ce se suprapune şi cu transformările specifice adolescenţei, există o diferenţă între cei ce au urmat cursuri de alfabetizare emoţională şi ceilalţi: cei dintâi descoperă că noile tensiuni, creşterea exigenţelor şcolare şi tentaţiile de a fuma sau de a lua droguri le pun mai puţine probleme decât celorlaţi tineri de aceeaşi vârstă. Ei reuşesc să-şi stăpânească abilităţile emoţionale dobândite, care, cel puţin pe termen scurt, îi vaccinează în lupta împotriva vâltorii şi tensiunii cărora trebuie să le facă faţă.

Cursurile de alfabetizare emotională vizează conştientizarea de sine, în sensul recunoaşterii sentimentelor şi al construirii unui vocabular pentru ele, precum şi determinarea legăturilor dintre gânduri, sentimente şi reacţii.

Scopul: Alfabetizarea emoţională a participanților

Obiective de referință:

- conştientizarea de sine emoţională
- stăpânirea emoţiilor
- utilizarea emoţiilor în mod productiv
- empatia: citirea emoţiilor
- abordarea empatică a relaţiilor interpersonale

Obiective operaţionale:

- îmbunătăţirea recunoaşterii şi definirii propriilor emoţii
- manifestarea toleranţei la frustrare şi o mai bună stăpânire a mâniei
- utilizarea de tehnici pentru exprimarea mâniei într-un mod potrivit
- enumerarea de cel puți 5 calități proprii
- identificarea de sentimente pozitive despre sine, scoală şi familie
- asumarea responsabilității pentru o greșeală în relațiile de comunicare
- evidențierea capacității de a privi lucrurile din perspectiva celuilalt
- aplicarea unei tehnici de ascultare activă

Grupul ţintă: 15 adolescenţi din clasele VII- VIII din şcolile din Iaşi. Vârsta 13-14 ani.

Metodologie:

Se vor utiliza următoarele metode didactice: conversația, expunerea, exercițiul, problematizarea, jocul de rol.

Se va utiliza metoda antrenamentului psihosocial pentru deavoltarea abilităților de exprimare și comunicare emoțională.

Mijloace necesare: Videoproiector, laptop , P.P., hârtie, bandă, tablă şi markere, materiale printate pe hârtie.

Resurse umane: 3 studenţi din anul II, ai Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași – Alexandra Damoc, Cristina Boengiu și Valentin Bejenariu

Programul de antrenament

1. *Evaluare iniţială:* Se aplică un chestionar pentru evaluarea inteligenței emoționale (Daniel Goleman, 2001) https://www.academia.edu/10068809/Test_pentru_inteligen%C5%A3a_emo%C5%A3ional%C4%83_variant_pentru_copii
2. *Introducere teoretică în alfabetizarea emoţională*
3. *Desfășurarea a 5 workshop-uri tematice*
4. *Evaluare finală*

Fiecare întâlnire durează 3 ore, câte una pe săptămână.

Descriere workshop-uri

Tema 1 - „ Emoţiile sunt contagioase”

1. Discuţii libere pe marginea unei poveşti terapeutice:

La începutul războiului din Vietnam, un pluton American a trebuit să se refugieze într-o plantaţie de orez în toiul unui schimb de focuri cu vietnamezii. Dintr-o dată, au început să se îndrepte spre ei 6 călugări. Perfect calmi şi liniştiţi, călugării au intrat exact în zona de luptă.
“ Nu s-au uitat nici în stânga, nici în dreapta. Au luat-o prin mijloc.”, îşi aminteşte David Busch, unul dintre soldaţii americani. “A fost de-a dreptul ciudat, pentru că nimeni nu i-a împuşcat. Şi după ce au trecut, mi-am pierdut orice chef de luptă. Nu mai vroiam să o fac, sau cel puţin nu în ziua aceea. Şi probabil că acelaşi lucru au simţit cu toţii, pentru că toată lumea a renunţat. Pur şi simplu am încetat să ne mai luptăm.”

Calmul călugărilor i-a molipsit şi pe ceilalţi, transformându-i în soldaţi pacifişti, deşi se aflau în plină bătălie. Acest lucru ilustrează un principiu esenţial al vieţii sociale: emoţiile sunt contagioase. Sigur că această întâmplare este una extraordinară. De obicei, contaminarea emoţională este mult mai subtilă, fiind un fel de schimb tacit, care se petrece în fiecare întalnire în parte. Transmitem şi captăm dispoziţiile celuilalt într-un fel de economie subterană a psihicului, astfel încât unele întâlniri sunt otrăvitoare, iar altele benefice. Schimbul emoţional are loc la un nivel subtil, aproape imperceptibil; felul în care ne mulţumeşte un vânzător ne poate face să ne simţim ignoraţi, respinşi sau bine veniţi şi respectaţi. Ne captăm unul altuia sentimentele ca şi cum ar fi un fel de microb social.

Tema 2 - „Testul prăjiturii”

Imaginaţi-vă că aveţi 4 ani şi că cineva vă face următoarea propunere: Dacă aştepţi până ce facem câteva comisioane, vei căpăta ca premiu 2 prăjituri. Dacă nu poţi să aştepţi până atunci, primeşti numai una, dar ţi-o dau chiar acum.

Discuţie - În funcţie de ce alege copilul, acest test poate fi grăitor; el oferă nu numai o interpretare a caracterului, dar şi a traiectoriei pe care o va avea probabil în viaţă. Nu există talent psihologic mai important decât a rezista la impulsuri.

Tema 3 -„Identificarea sentimentelor”

Participanţilor li s-a cerut să aducă fotografii din reviste cu chipuri afişand emoţii diferite. După adunarea fotografiilor s-a conceput, împreună cu adolescenţii, o listă a sentimentelor şi s-a discutat pe fiecare în parte din punctul de vedere al expresiilor faciale afişate.

Se discută despre cele 7 emoţii fundamentale şi se face o descriere a musculaturii faciale activate în fiecare situaţie, iar pe măsură ce sunt trecute în revistă, adolescenţii le exersează. Acest exerciţiu provine chiar din studiul lui Paul Eckman asupra expresiilor faciale. În SUA, acest fapt se predă în aproape toate

şcolile în cadrul lecţiei de introducere în psihologie. Principalele emoţii fundamentale: mânie, tristeţe, frică, bucurie, surpriză, dezgust, teamă.

Tema 4 - „Forţa gândirii pozitive”

Discuţii despre forţa gândirii pozitive

Elevii sunt supuşi următoarei situaţii ipotetice:

Deşi v-aţi propus să luaţi un 9, după prima evaluare, 30% din ceea ce aţi făcut a fost greşit şi aţi primit un 6. A trecut deja o săptămână de când aţi aflat că aţi luat un 6. Ce faceti?

Tema 5 - „Mecanismul actelor de violenţă”

Înţelegerea mecanismului actelor de violenţă

Discuţii pe situaţiile recente ce implică agresiune, ca de exemplu o îmbrânceală pe culoar, pe care o consideră voită. Se discută despre felul în care ar fi trebuit abordate aceste întâmplări. Discuţiile sunt menite să aducă o altă perspectivă asupra situaţiei să găsească posibile motivaţii din spatele comportamentului celorlalţi, precum şi modalităţi de stăpânire a maniei.

Una dintre abilităţile cheie pentru controlarea mâniei constă în supravegherea sentimentelor, conştientizarea senzaţiilor fizice, cum ar fi roşirea obrajilor sau tensiunea musculară în momentul enervării şi abordarea acestor semne ca pe un indiciu că trebuie să mai reflecteze la ceea ce urmează să facă şi nu să acţioneze impulsiv.

Bibliografie:

Goleman, Daniel. [1995] (2001). *Inteligenţa emoţională*. (Trad. rom. Nistor, Irina-Margareta). Bucureşti: Editura Curtea Veche.

V.3. Proiect pentru dezvoltarea abilităților inter- și intra personale

Autori: Petru Dimitriu și Bogdan Manuel Fusa, studenți, anul I (2015), Facultatea de Automatică și Calculatoare, Universitatea Tehnică ”Gheorghe Asachi” Iași

INTRODUCERE

Proiectul nostru constă într-o serie de exerciții interactive de autocunoaștere, destindere și îmbunătățire a deprinderilor și abilităților inter- și intrapersonale. Natura lor distractivă și informală ne determină să le percepem ca jocuri de grup. Ele sunt, însă, exerciții, ce urmăresc un scop educațional precis și sunt coordonate de unul sau mai mulți formatori, sau traineri, care explică desfășurarea și îndrumă participanții spre atingerea obiectivelor propuse.

Exercițile ce alcătuiesc programul nostru de lucru în echipă sunt inspirate din literatura de specialitate și din activități nonformale la care noi înșine am participat și au fost adaptate grupului de studenți și obiectivelor propuse de noi.

I.REACȚII INDIVIDUALE ȘI ADAPTARE LA GRUP

Argument

Traiul în societate este pentru multe persoane foarte solicitant, reprezentând adesea o sursă de stres și încordare. Astfel, gestionarea timpului devine problematică, mai ales în ceea ce privește respectarea unui orar fixat. Totuși, neavând în vedere aceasta, unele persoane ar putea fi excesiv de neîngăduitoare față de cei care întâmplător nu reușesc să își administreze timpul și întârzie la o întâlnire, un curs sau o altă activitate.

Scop

Exercițiul urmărește atragerea atenției asupra ritmului diferit în care oamenii percep trecerea timpului, mai ales în condiții de stres și lucru intens.

Obiective

La sfârșitul exercițiului, participanții vor trebui să

- să descrie modalități diferite ale oamenilor de a face față stresului și de a urmări respectarea unui program sub presiunea timpului,
- să manifeste arătând mai multă solicitudine față de cei care întârzie la întâlniri, ședințe, etc.

Desfășurare

Formatorul invită doi voluntari să se așeze în mijlocul sălii, unul cu spatele la celălalt, preferabil înconjurați din toate părțile de ceilalți participanți. Cei doi voluntari trebuie să cronometreze mintal un minut, ținând ochii închiși și fără a se folosi de instrumente de măsurare a timpului, urmând ca atunci când consideră că s-a încheiat minutul măsurat să ridice o mână sau să facă un alt semn în liniște, pentru a nu influența pe celălalt voluntar dacă el încă nu a terminat măsurătoarea. Pe perioada în care cel puțin unul dintre voluntari cronometrează cu ochii închiși, ceilalți participanți fac zgomot, bătând din palme, țipând, vorbind cu glas tare etc. Formatorul măsoară și el trecerea unui minut folosind un instrument de măsură precis, notează numărul de secunde după care fiecare voluntar termină măsurătoarea, și încheie exercițiul când ambii termină.

La sfârșit se trage concluzia: cei doi voluntari au aproximat trecerea unui minut diferit, și probabil cu o eroare considerabilă. Aplicând regula de trei simplă, se poate avansa, cu umor, presupunerea că cele două persoane ar măsura o oră cu o eroare proporțională cu cea cu care au aproximat minutul, întrucât exercițiul simulează la o scară mai mică o oră încărcată de activitate stresantă.

II. METAFORĂ A TOLERANȚEI

Argument

În mediul social și profesional suntem nevoiți să colaborăm cu diverse persoane, ale căror opinii sau alegeri ar putea fi neconforme cu ale noastre. Aceasta nu

trebuie să fie un impediment, intoleranța având efecte negative atât pentru individ, cât și pentru grupul din care face parte.

Scop

Exercițiul pune în practică o metaforă a relațiilor sănătoase dintr-un grup, dar și a destabilizării grupului odată cu apariția problemelor de comunicare.

Obiective

La sfârșitul exercițiului, participanții ar trebui să

- conștientizeze mai bine importanța colaborării în societate și la locul de muncă, indiferent de diferențele dintre oameni,
- să definească toleranța față de semeni
- să descrie comportamente prin care ar putea să arate mai mult respect și toleranță celor din jur printr-o comportare civilizată, demnă.

Desfășurare

Formatorul și participanții de așează într-un cerc. Formatorul aruncă un ghem de sfoară spre un participant la alegere, ținând în mână capătul sforii. Fiecare persoană din cerc va primi ghemul astfel, pe rând, în ordine arbitrară, va ține în mână o mică porțiune de sfoară și va arunca altui participant ghemul, până când toată lumea ține de sfoară. Formatorul invită participanții să tragă ușor de sfoară înspre exteriorul cercului, explicând că rețeaua întinsă ce se formează în mijlocul lor reprezintă apanajul unui grup de succes - bunele relații de colaborare dintre membrii lui. Mai apoi, formatorul numește o trăsătură relativ comună pe care pretinde că o detestă și roagă pe cei care o prezintă să dea drumul sforii. Evident, rețeaua se va strica, asemenea prosperității grupului odată cu apariția unor probleme de comunicare. Se extrage concluzia că trebuie să fim toleranți și să evităm cât mai mult apariția unor astfel de probleme de comunicare absolut nenecesare.

III. CARUSELUL CREAȚIEI

Argument

Odată cu înaintarea în vârstă, oamenii tind să fie din ce în ce mai preocupați de îndeplinirea performantă a cerințelor profesionale și devin mai puțin creativi și ludici. Dacă un adult nu poate numi cu ușurință o altă întrebuințare pentru o agrafă de birou decât cea de a prinde împreună câteva foi de hârtie, un copil mic poate găsi banalei agrafe o sumedenie de semnificații și utilizări, poate chiar fără a ști încă la ce se folosește ea de fapt. Suntem de părere că potențialul creativ nu se pierde, el poate fi stimulat și direcționat spre realizarea unor lucrări profesionale interesante, amuzante și chiar spre soluții inedite aplicabile vieții cotidiene.

Scop

Scopul exercițiului este stimularea imaginației prin găsirea de semnificații creative unor desene mai mult sau mai puțin abstracte.

Obiective

La finalul exercițiului, participanții vor trebui să

- enunțe cel puțin 3 semnificații distincte pentru un desen abstract
- să își poată aduce contribuția la o lucrare cu valențe artistice prin adăugarea unui element de concepție proprie,
- să găsească elemente de legătură cu alți membri ai grupului pentru a colabora cu ei.

Desfășurare

Formatorul și participanții se așează într-un cerc. Formatorul trimite două desene pe câte o coală de hârtie (în direcții opuse) împreună cu instrumente de desenat, după ce trasează pe fiecare desen o formă geometrică simplă. Desenele vor trece din mână în mână parcurgând cercul, fiecare participant adăugând la desen un nou element, în funcție de ce crede că reprezintă sau va reprezenta. După ce desenele

ajung înapoi la formatorul care le-a trimis, ele sunt expuse tuturor, iar fiecare participant este întrebat ce a crezut că reprezintă desenul în forma în care a ajuns la el.

IV. EȘECUL CA PROVOCARE LA CREATIVITATE

Argument

Diverse activități necesită concentrare și atenție, dar și viteză de reacție, care sunt prezente la fiecare în măsuri diferite. De aceea, nu este neobișnuit și nici condamnabil să nu lucrăm impecabil întotdeauna. Asumarea greșelilor trebuie făcută cu ușurință și demnitate, iar trecerea peste eșecuri nu trebuie să fie încărcată de sentimente negative.

Scop

Exercițiul urmărește simularea unor condiții de lucru care predispun la greșeli, astfel încât să dezvolte capacitatea participanților de a-și asuma greșelile și de a primi cu demnitate săvârșirea unei pedepse (simbolice).

Obiective

La sfârșitul exercițiului, participanții vor trebui

- să accepte cu mai multă ușurință faptul că atât ei înșiși, cât și ceilalți pot greși,
- să își asume consecințele greșelilor lor, indiferent de motivul erorilor,
- să își sporească (poate chiar dubleze) viteza de reacție și capacitatea de concentrare.

Desfășurare

Formatorul împreună cu participanții se așează într-un cerc. Participanții își trimit unul altuia un semnal imaginar, pe care îl transmit mai departe altui participant utilizând un cod format dintr-o silabă rostită și un gest simplu, care determină

direcția semnalului retransmis. În orice moment există o direcție implicită (spre stânga sau dreapta) care trebuie reținută.

Mișcările din varianta jocului utilizată de noi sunt descrise în următorul tabel:

Silaba	**Gestul**	**Efectul**
HEP	împreunarea palmelor întinse, îndreptate spre dreapta	transmite semnalul către participantul din dreapta celui curent atunci când direcția implicită este spre dreapta
HIP	împreunarea palmelor întinse, îndreptate spre stânga	transmite semnalul către participantul din stânga celui curent atunci când direcția implicită este spre stânga
BOING	întinderea brațelor în sus și arcuirea corpului în direcția opusă celei din care a venit semnalul	comută direcția implicită a semnalului, ce trebuie preluat de cel care mai înainte transmisese semnalul jucătorului curent printr-o mișcare de tip HEP sau HIP. Opțional, jucătorul din urmă poate răspunde cu un al doilea BOING, realizând o nouă comutare a direcției implicite.
PIU	arătarea cu degetul spre un alt participant, ales arbitrar	participantul spre care se arată preia semnalul și continuă transmiterea lui în direcția implicită de la momentul respectiv.

Formatorul începe jocul fie cu HEP (direcția dreapta), fie cu HIP (direcția stânga) și cere periodic ca jucătorii să grăbească pasul jocului.

Nereținerea direcției implicite curente, reacția întârziată sau indecisă, sau efectuarea incorectă a unei mișcări de către un participant duce la întreruperea temporară a jocului și aplicarea unei pedepse simbolice, precum efectuarea câtorva genuflexiuni.

V.4. Rezolvarea unui conflict prin negociere şi strategii creative

Autori: Adelina Munteanu, Andreea Postolachi, Corrnelia Tincu, Ecaterina Mihoc, Irina Cojocaru, Tatiana Păuleţ, Lăcrămioara Kania, studenți anul III (2011), Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași

I. Descrierea situaţiei conflictuale

O adolescentă în vârstă de 15 ani este selectată de către diriginta sa pentru a participa într-o tabără educativă pentru o perioadă de două săptămâni. Părinţii fetei nu vor să o lase pe fată în tabără pentru că nu mai au încredere în ea. I-a minţit de multe ori în legătură cu ce face şi cu locul unde merge. În plus, situaţia ei şcolară este foarte proastă: note mici şi multe absenţe. Fata îşi doreşte foarte mult să meargă în tabără şi din cauza aceasta se ceartă cu părinţii ei.

II. Părţile implicate în conflict

- adolescenta în vârstă de 15 ani;
- părinţii fetei.

III. Tipul de conflict

Este un conflict constructiv întrucât *se prezintă ca o tensiune care stimulează energiile individuale pentru ca o confruntare să conducă în final la soluţii benefice ambelor părţi, la clarificări, la eliminarea disfuncţionalitătilor de* comunicare sau *interpretare;*

De asemenea, este un conflict extern – interpersonal; veridic; manifest, iar din perspectiva valențelor pozitive și negative, conflictul pune în balanţă dorinţa părinților de a da libertatea de explorare copilului lor și teama că le vor fi înșelate așteptările:

- atracţie – respingere: { valenţa pozitivă - dorinţa fetei de a pleca în tabăra educativă;

valenţa negativă - teama părinţilor ca fata să nu facă din nou ceva greşit;

Forțele care sunt puternic reprezentate în acest conflict sunt comunicarea, empatia și contextul social: se constată la cei implicați lipsa abilităţilor de comunicare și empatice precum și dificultatea de a înțelege corelațiile unor contexte generaţionale diferite.

IV. Definirea problemei

Cum să menţinem starea de echilibru în relaţia de familie? În ce fel putem îmbunătăți relaţia părinte – copil?

V. GENOGRAMA CONFLICTULUI

Cauze posibile declanșatoare ale conflictului:

- probleme de comunicare
- lipsa încrederii
- atmosfera tensionată în familie
- probleme afective
- context generaţional diferit

- lipsa capacităţii empatice ale ambelor părţi
- exprimarea neasertivă
- educaţie deficitară,
- lipsa participării corespunzătoare a părinţilor la schimbările somatice care intervin la acestă vârstă, la efectele manifestării sexualităţii
- autoresponsabilizare scăzută

Evoluţie posibilă în cazul nesoluţionării conflictului:

- atmosfera tensionată în familie
- destrămarea familiei
- probleme afective
- disconfort psihic
- instalarea frustrării de ambele părţi
- evoluţie negativă a fetei
- persistenţa factorilor perturbatori
- obişnuinţa fetei de a-și ascunde emoțiile și sentimentele (instalarea unui comportament antisocial)
- riscul la care este expusă fata, în a deveni o personalitate antisocială
- intrarea fetei în conflict cu propriul EU
- persistenţa unui mod de viaţă duplicitar
- camuflarea trăirilor emoţionale, traume psihice
- scăderea stimei de sine a fetei
- risipirea energiei psihologice
- abandonul familiei, şcolii
- periclitarea unei cariere profesionale.

VI. Harta conflictului

	ADOLESCENTA	PĂRINȚII ADOLESCENTEI
NEVOI	- nevoia afirmării propriului statut; - nevoia de dezvoltare a identităţii, nevoia de autodefinire; - nevoia de independenţă; - nevoia de afecţiune; - nevoia de suport emoţional, nevoia de protecţie; - nevoia de atenţie; - nevoia de a fi considerat adult; - nevoia de integrare; - nevoia de înţelegere - nevoia unui climat stimulativ; - nevoia de încredere	- nevoia de respectare a statutului de părinte; - nevoia de confirmare a părinţilor; - nevoia de afecţiune; - nevoia de securitate; - nevoia unui climat familial armonios; - nevoia de a fi ascultaţi, respectaţi; - împlinirea copilului lor; - nevoia de a fi recunoscuţi în societate; - nevoia de a primi autodezvăluiri din partea copilului; - nevoia de încredere.
TEMERI	- teama de a-şi pierde prietenii; - teama de a nu fi acceptată; - teama de a spune adevărul; - teama de a nu fi apreciată; - teama de a fi pedepsită; - teama de izolare socială; - teama de a pierde sprijinul familiei; - teama de a fi respinsă.	- teama de insucces a copilului lor; - teama de a fi minţiţi; - teama de dezechilbru al familiei; - teama de a-şi pierde statul social; - teama legată de comportamente de indisciplină din partea fetei.
AŞTEPTĂRI	- să plece în tabără; - să fie susţinută de către părinţi; - să i se respecte dorinţele; - stabilitate emoţională.	- să li se spună adevărul; - să li se respecte autoritatea şi deciziile; - fata să aibă rezultate bune la şcoală; - echilibru în relaţia familială.

VII. SOLUȚIONAREA CONFLICTULUI

In urma brainstorming-ului de 40 minute, realizat de grupul de proiect, s-au obținut mai multe soluții pe care le prezentăm mai jos. Pentru a se evita monopolizarea şedinţei de către un participant, s-a hotărât ca fiecare membru al grupului de proiect să ia cuvântul prin rotaţie. Pentru a evita eventuale obstacole, au fost reamintite normele de grup stabilite de comun acord, printre care:

- *acceptarea ideilor şi opiniilor altora;*
- *ascultare activă;*
- *toleranţă la ambiguitate;*
- *dezvoltarea-transformarea ideilor;*
- *îndepărtarea autocenzurii, criticii;*
- *activizarea imaginaţiei;*
- *preluarea perspectivei celuilalt;*
- *gândire metaforică;*
- *comunicare creativă, empatică, non-agresivă.*

După 24 de ore de la ședința de brainstorming, grupul s-a reunit pentru a se strânge toate ideile care au mai apărut în timpul scurs. Liderul a triat ideile / soluţiile întocmind o listă pe trei categorii:

a) idei care în mod evident pot fi puse în practică imediat;

b) idei ce necesită un studiu prelungit sau complicat;

c) idei ce se dovedesc totuşi inutilizabile.

Iată lista cu soluţii care pot fi puse în practică:

- părinţii să se întâlnească cu diriginta pentru a le comunica motivele pentru care au selectat-o pentru plecarea în tabără,
- fata să poarte o discuţie cu părinţii şi să le explice ce anume a determinat-o să mintă până acum în legătură cu ce face şi cu locul unde merge,
- să comunice cu părinţii în fiecare zi la telefon şi prin webcam,

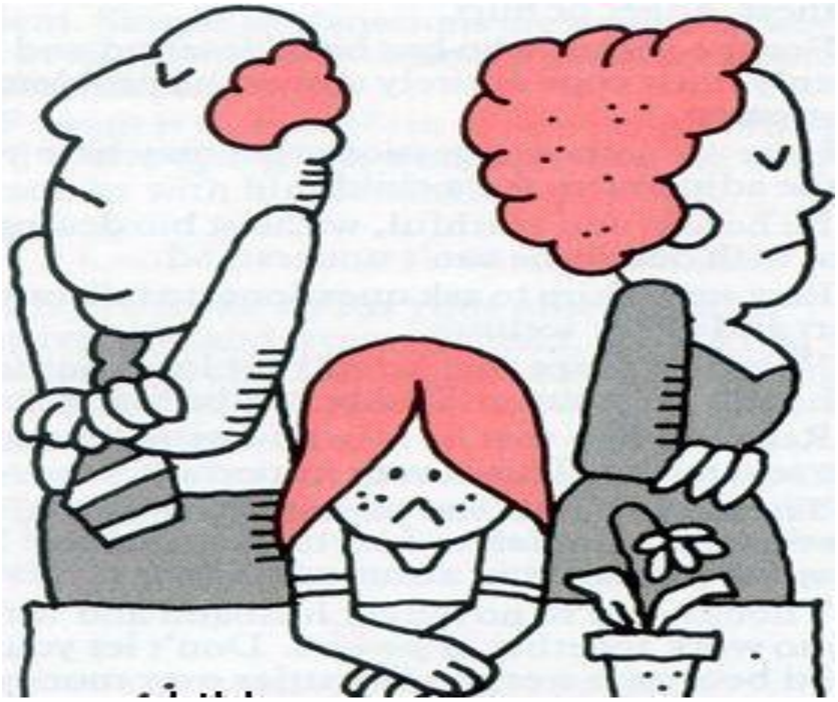
- fata să promită că va face meditaţii pentru a-şi remedia situaţia şcolară,
- să meargă şi mama în tabără ca supraveghetor pentru a o monitoriza pe fată,
- fata să încerce să recapete încrederea părinţilor prin a nu mai lipsi de la ore şi prin îmbunătăţirea situaţiei şcolare,
- să meargă la consiliere împreună cu părinţii,
- asumarea greşelilor trecute şi impunerea de a nu se repeta de ambele părţi,
- fata să-şi petreacă mai mult timp cu părinții (să meargă împreună la cumpărături, să o ajute pe mama ei la curăţenie),
- în tabără, fata să primească în grijă o grupă de copii mai mici pe care să-i îndrume în activităţile educative,
- apelarea la un psiholog de familie,
- instituirea unor norme de comun acord, care să fie respectate atât de părinţi cât şi de fată,
- elaborarea unui ghid de bune practici în două variante, unul pentru părinţi şi unul pentru fată; acesta va fi respecta de ambele părţi; cel care încalcă-părinte sau copil - un articol cuprins în acest ghid, va fi sancţionat, iar respectarea sa va aduce recompense pentru ambele părţi; sancţiunile şi recompensele sunt stabilite de comun acord.
- Să se facă de către părinţi un inventar al faptelor bune făcute de fată şi se va observa, că merită să fie lăsată să meargă în tabără (faptele cotate ca negative pot fi transformate în valenţă pozitivă pentru viitor)
- pentru că jocul este modul prin care adulții își manifesta liber *„copilul din ei”*, se poate constitui un joc compus din secvențe din viața fetei, care surprind ipostaze cu comportamente ce exemplifică felul acesteia de a fi. Astfel părinţii puşi „în pielea fetei” o vor putea înţelege mai bine.

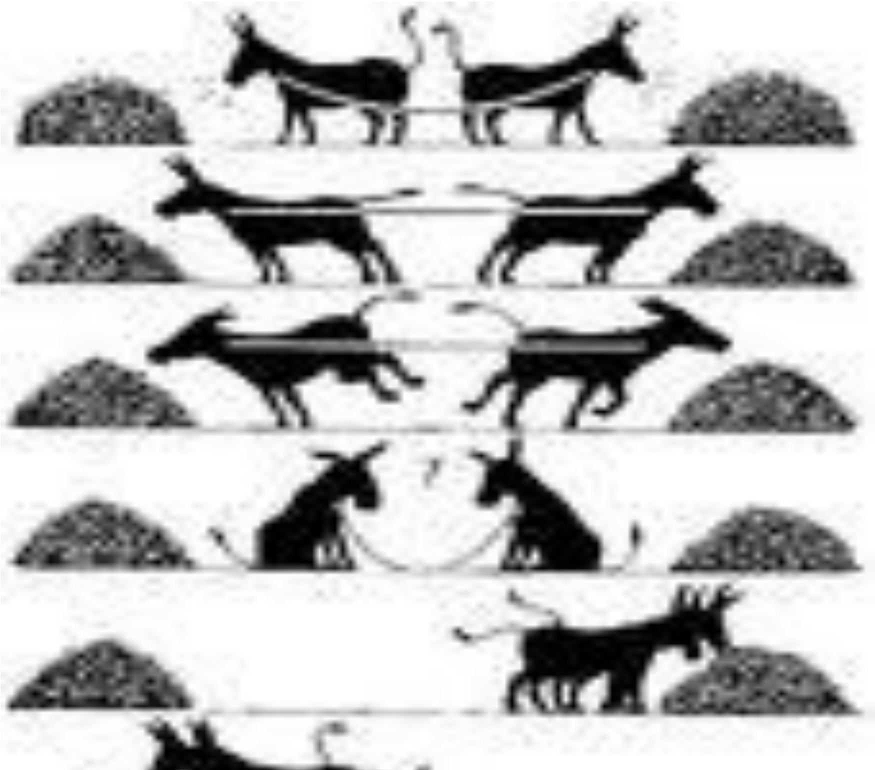
- Declararea faţă în faţă a defectelor pe care le au fiecare; odată recunoscute atât de părinţi cât şi de fată, se poate iniţia un plan de combatere,
- semnarea unui pact de reconciliere părinţi-adolescentă.
- Fiecare să scrie pe o hârtie ce doreşte de la celălalt; apoi să se facă schimbul de dorinţe, să bifeze fiecare ce poate îndeplini pe loc, într-un timp mai scurt sau mai lung, chiar şi care nu le poate îndeplini; pentru cele bifate ca de neîndeplinit se vor face reformulări până când ele vor fi acceptate ca putând fi îndeplinite.

VIII. Echipa de negociere propune părinţilor o metodă de generare a ideilor, respectiv sinectica vizuală, pentru a putea analiza în profunzime problema dezbătută.

Sinectica vizuală a fost dezvoltată de Geschka, Schaude și Schliksupp la Institutul Batelle în Frankfurt (Germania). Paternitatea metodei Sinectica aparține lui W.J.J.Gordon care a elaborat-o în anul 1944. Deşi a fost construită iniţial ca un ajutor pentru sugerarea analogiilor în timpul întâlnirilor de sinectică, această metodă – sinectica vizuală – poate fi folosită ca o metodă de generare a ideilor şi este potrivită a fi folosită atât de indivizi cât şi de grupuri. Mecanismul de bază constă în utilizarea imaginilor (postere, diapozitive, pagini de almanah etc.) pentru a stimula soluţiile problemei.

Am adaptat tehnica în vederea rezolvării conflictului şi considerăm că printr-o serie de imagini sugestive arătate părinţilor, vom reuşi să negociem favorabil pentru adolescenta pe care o reprezentăm! Materialele furnizate vor constitui bază pentru definirea și redefinirea situației conflictuale și pentru generarea de noi soluții.





Imaginile au rolul de a orienta familia spre găsirea de soluții care să permită exprimarea emoțiilor pozitive și negative, verbalizarea suportului afectiv al părinților, nevoile de afecțiune și sprijin ale fetei, găsirea de idei colaborative și de planuri comune.

V.5. Program pentru dezvoltarea adaptării sociale la dolescenţi și tineri – stimă de sine, autocontrol, colaborare

Autori: Ionela Veronica Hobincă și Corina Maria Vacariu, studenți, anu II (2015) – Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași

Trecerea de la gimnaziu la liceu nu implică doar un nou statut social, ci mult mai multe schimbări. Acum, adolescentul trebuie să se conformeze mai multor reguli, să înveţe mai mult, să socializeze mai mult, să îşi stabilească propria imagine în faţa colegilor şi să facă faţă tuturor provocărilor şi responsabilităţilor care apar. Dificultatea apare atunci când el trebuie să înveţe cum să facă faţă stresului şi să răzbată printr-un stil de viaţă mult mai complex decât cel cu care era obişnuit, până acum, obţinând rezultate bune.

Adaptarea socială este procesul prin care o persoană sau un grup devin capabile să trăiască într-un mediu social, ajustându-şi comportamentul după cerinţele mediului respectiv. Adaptarea socială se produce în raport cu mediul nou, schimbat, iar indicatorul reuşitei este faptul că subiectul se simte ca "acasă", iar pentru ceilalţi nu mai este un străin. Numeroşi agenţi nocivi distrug echilibrul omului cu mediul, dând naştere la numeroase tulburări, la inadaptare socială.

Importanţa socializării este una crucială pentru dezvoltarea oricărui om. Prin ea, un individ învaţă să devină un om complet, adaptat vieţii şi normelor grupurilor din care face parte. Fiinţa umană, brută, este în esenţa sa animalică. Ea poate fi şlefuită doar prin intermediul contactelor cu alţi membri ai unor grupuri, comportamentul structurându-se conform cerinţelor acestora. Ea dezvoltă conştiinţa şi responsabilitatea propriilor fapte, maturitatea si adaptarea la viaţa de zi cu zi. Normele, tradiţiile, valorile, modurile de viaţă şi concepţiile se transmit doar prin socializare, fiind necesare pentru o integrare a individului în grupurile din care face parte. Aşadar, **socializarea este acel proces prin care un copil deprinde gândirea, normele, valorile, modalităţile de participare la viaţa socială, raţionalizarea posibilelor consecinţe, responsabilitatea şi, într-un final,**

maturizarea.

Socializarea influenţează personalitatea, transformând-o, conturând-o si ajutând-o să se adapteze. La rândul ei, personalitatea influenţează socializarea, astfel construindu-se un permanent schimb între cele două. De ce este important ca un adolescent să socializeze? Deoarece prin acest lucru el va deveni un om complet, capabil să se descurce pe cont propriu.

Scop: Dezvoltarea capacităţii de adaptare socială la adolescent

Obiective :

1. Creşterea stimei de sine

Stima de sine se referă la evaluarea propriei persoane, această evaluare rezultând din auto-acceptare şi auto-preţuire, în mod absolut ori prin comparaţie cu alţii . La adolescenţi nivelul stimei de sine rezultă din două judecăţi de evaluare, egale ca importanţă. Prima judecată este aprecierea propriei valori, iar cea de-a doua este estimarea calităţii susţinerii sociale oferite de anturaj. Aprecierea propriei valori vizează cu precădere ceea ce este considerat important, definitoriu pentru cel în cauză. Pentru aceste direcţii adolescentul ia în calcul distanţa dintre ceea ce i-ar plăcea sau consideră că ar trebui să fie performanţa sa şi cum este aceasta, în mod real, în acel moment. Dacă distanţa e mare, apare sentimentul imposibilităţii, neputinţei, din cauza căreia stima de sine suferă. În cazul unei distanţe mici, stima de sine e alimentată, creşte. Susţinerea anturajului este foarte importantă la vârsta copilăriei şi adolescenţei.

O cercetare descrisă în manualul de psihologie susţine că: adolescenţii, care percep că sunt iubiţi şi acceptaţi aşa cum sunt au o mai mare stimă de sine decât cei care, obiectiv sau subiectiv, acuză lipsa acestui suport. La fel ca cei din urmă sunt şi cei care simt că pentru a fi apreciaţi sunt condiţionaţi de familie sau de grup. Condiţionarea în cazul familiei se referă la performanţe şcolare, activităţi

extraşcolare, relaţii sociale selective, iar în cazul grupului se referă la uniformizare sau fapte anti-sociale" (Iacob, L., Boncu, Ş., Sălăstru, D. și Lungu, O., 2000, 104).

2. Dezvoltarea autocontrolului emoţional

Gestionarea emoţiilor este abilitatea de a ne folosi conştientizarea propriilor emoţii pentru a fi flexibili şi a ne direcţiona pozitiv comportamentul în situaţii dificile. Aceasta înseamnă a reuşi în timp să ne controlăm tendinţele de a răspunde printr-un comportament dictat de emoţii. Din păcate, reacţiile noastre emoţionale au loc înainte ca noi să avem vreo şansă să putem răspunde. Ceea ce putem face este să devenim conştienţi de toată gama de emoţii negative si pozitive pe care le avem. Astfel, acestea nu ne vor mai surprinde în momentele dificile, exact atunci când ne aşteptăm mai puţin.

3. Dezvoltarea spiritului de echipă

Spiritul de echipă - sau, mai ştiinţific, abilitatea de a lucra în echipă, - pare că a devenit o caracteristică obişnuită în anunţurile de recrutare sau în fişele de post, indiferent la ce nivel se plasează funcţia respectivă. Motivul este dintre cele mai simple. În primul rând, abilitatea de a lucra în echipă stă la baza relaţionării armonioase în mediul social, a menţinerii climatului propice activităţii, în ciuda intemperiilor cu care se confruntă grupul de lucru. Apoi, spiritul de echipă este liantul ce facilitează sau chiar condiţionează atingerea scopurilor propuse. Cu aceeaşi frecvenţă, întalnim menţionat spiritul de echipă în CV-uri şi scrisori de intenţie. Puteţi lucra în echipă? Bineînţeles, ar răspunde mulţi, eu relaţionez bine cu ceilalţi, nu e greu! Aşa să fie oare?

Orice analiză a activităţii în echipă trebuie să plece de la definiţia echipei. O echipă este un grup de persoane ce colaborează pentru atingerea unui scop comun. Cuvintele cheie din această definiţie sunt "colaborează" şi "scop comun". Colaborarea înseamnă ceva mai mult decât abilităţi de comunicare şi relaţionare.

Sigur, acestea sunt indispensabile, dar mai este necesară şi o anumită atitudine faţă de sine, faţă de viaţă în general, şi mai ales faţă de celălalt: respect, încredere, echilibru, toleranţa, acceptare, atitudine pozitivă.

Grup ţintă : elevi clasa a IX a; 2 grupe a 14 elevi

Durata proiectului : 3 săptămâni

Metode utilizate : conversaţia , chestionare , jocuri psihologice

Materiale : hârtie , pix , ecusoane

Resurse umane : doi formatori

Program de antrenament

Săptămâna I :

Sedinţa I *:* aplicarea chestionarelor de determinare a nivelului stimei de sine, autocontrolului emoţional şi spiritului de echipă; se va aplica pentru fiecare obiectiv în parte câte un chestionar

Sedinţa II: exerciţiu stimă de sine partea I (“sunt special”)

Sedinţa III: 30 min – exerciţiu stimă de sine partea II (“sunt special”)

Săptămâna II:

Sedinţa I: 30 min – exerciţiu autocontrol (“joc împreună“)

Sedinţa II: exerciţiu autocontrol

Săptămâna III:

Sedinţa I: 30 min – exerciţiu spirit de echipă (“ miriapodul”)

Sedinţa II: exerciţiu spirit de echipă (“linia cea mai lungă”)

Sedinţa III: aplicarea chestionarelor de determinare a nivelului stimei de sine, autocontrolului emoţional şi spiritului de echipă; se va aplica pentru fiecare obiectiv în parte câte un chestionar. În urma aplicării chestionarelor finale de evaluare s-a constatat o îmbunătăţire semnificativă a stimei de sine, autocontrolului şi spiritului de echipă în urma programului de dezvoltare a competenţelor sociale aplicat.

Exerciţiu pentru dezvoltarea stimei de sine

Durata: o sedinţă, sau şi câteva zile sau săptămâni

Materiale: ecusoane roşii şi albastre

Obiective: Să arate participanţilor că înainte să îi respecte pe alţii, este necesar să se respecte pe sine

Desfăşurare: activitatea poate fi împărţită în două exerciţii în aceeaşi zi sau desfăşurată pe durata a câtorva zile sau săptămâni.

- Partea I: fiecare participant primeşte un ecuson roşu şi-şi scrie numele propriu pe linia aflată deasupra a două cuvinte : " este special(ă) " (de exemplu Ana scrie : "Ana este specială"). Fiecare participant face apoi o listă de trăsături pozitive care îl fac special. Fiecare participant se ridică şi spune câte o trăsătură care îl face unic. Participanţii poartă ecusoanele cel puţin o zi .
- Partea II : fiecare participant işi scrie numele pe o bucată de hârtie care este aşezată cu faţa în jos pe masă . Fiecare client extrage un nume . Dacă extrage propriul nume pune biletul jos şi extrage altul . Fiecare client primeşte un ecuson albastru şi scrie numele pe care l-a extras pe rândul de deasupra cuvintelor " este special " (de exemplu dacă Ana trage numele lui Ion , scrie pe ecusonul albastru " Ion este special ").

Fiecare participant face o listă cu trăsăturile care o fac pe persoana a cărui nume l-au extras, specială . Ei poartă ecusonul cu numele colegilor cel puţin o zi. Fiecare coleg se ridică în picioare şi spune o trăsătură care îl face pe colegul lor special.

Exercţii pentru dezvoltarea autocontrolului emoţional

1. Exerciţiu " Jocul Împreună "

Durata: 25-30 min

Participanţi: 10-15

Locul desfaşurării: o cameră mare

Obiectivul: descoperirea şi exprimarea propriilor stări sufleteşti ; conştientizarea reactivităţii individuale la diverse situaţii.

Desfăşurare: Conducătorul îi va invita pe participanţi să se mişte în voie prin cameră , fără să se ciocnească. La stop, participanţii se vor opri pentru următoarele instrucţiuni:

a) Formarea a două grupuri: de o parte cei *buni* sau cei care *se* consideră buni, iar de partea cealaltă *cei răi*. Cei buni sunt invitaţi să explice de ce se consideră buni. Acelaşi lucru fac şi cei răi.

b) Participanţii sunt rugaţi din nou să se mişte în voie prin cameră. Din nou stop. De o parte se vor grupa cei care se simt *fericiţi*, iar de partea cealaltă cei *trişti*. Apoi fiecare işi explică alegerea.

c) Din nou se mişcă toţi în voie prin cameră. Un nou stop. De o parte cei *oprimaţi*, iar de cealaltă parte *opresoriii (cei care se consideră opresori)*. Apoi fiecare işi explică alegerea.

Exerciţii pentru dezvoltarea spiritului de echipă

1. Exerciţiu " Linia cea mai lungă "

Durata: 30 min

Participanţi: 10-15

Obiectiv: favorizarea coeziunii grupului, dezvoltarea spiritului de echipă

Regulile jocului: grupul se împarte în 2-3 grupe cu acelaşi număr de membri. Câştigă întrecerea grupa care realizează pe sol o linie cât mai lungă folosind *numai ceea ce au la îndemân*ă (asupra lor): haine, curele etc. (inclusiv propriul corp – dar acest "amănunt" nu se dezvăluie, trebuie descoperit de jucători).

2. Exerciţiu " Miriapodul "

Durata: 30 min

Participanţi: 10-15

Obiectiv: favorizarea coeziunii grupului, dezvoltarea spiritului de echipă

Regulile jocului: Grupa se aşează în linie dreaptă, jucătorii stau umăr lângă umăr cu feţele în aceeaşi direcţie. Fiecare îşi pune (calcă cu) laba dreaptă pe laba piciorului stâng al vecinului. Sarcina grupei este să parcurgă, fără a desprinde labele vecinilor, o distanţă de 10-15 m.

Variante: jucătorii se ţin de mâini, de umeri etc.; jucătorii nu se ţin de vecini, mâinile stau la ceafă, sau ridicate etc.

Indicaţii pentru instructor: se poate cronometra durata necesară, pentru stabilirea „recordului...".

Bibliografie

1. Iacob, Luminiţa, Boncu, Ştefan, Sălăvăstru, Dorina și Lungu, Ovidiu. (2000). *Psihologie, manual pentru clasa a X-a.* Bucureşti: Editura Polirom.

2. Manes, Sabina (coord.). (2008). *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor*. (Trad. rom. Gherguț, Alois). Iaşi: Editura Polirom.

3. Verza, Emil și Verza, Florin Emil. (2000). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti: Editura Pro Humanitas.

www.wikipedia.org

Bibliografie

Acland, Andrew Floyer. [1997] (1998). *Abilităţi şi aptitudini perfecte. Tot ceea ce îţi trebuie pentru a reuşi de prima dată*. (Trad. Trandafir Teodora). Bucureşti : Editura Naţional.

Adler, Alfred. (1991).*Cunoaşterea omului*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Agada, John, Weaver, Kenneth A., Kantamneni, Prasad și Stalling, Janice. (1994). Defining Information Professionals: Assertiveness, Empathy and Anticipatory Socialization among Library, Business and Counseling Graduate Students. *Library and Information Science Research Electronic Journal*, 4, 4, 1-5.

Alberti, Robert E. şi Emmons, Michael L. (2008). *Yous Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. (Ninth Edition). California: Impact Publishers.

Bakker, Cornelis B. și Bakker-Rabdau, Marianne K. (1973). No trespassing; explorations in human territoriality. San Francisco, CA: Chandler & Sharp.

Bateson, Gregory. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press.

Bogathy, Zoltan. (1999). *Negocierea în organizaţii*. Timişoara: Editura. Eurostampa.

Bârliba, Maria Cornelia. (1987). *Paradigmele comunicării*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Birdwhistell, Ray. (1970). *Kinesics and Context.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Boncu, Ștefan și Ceobanu, Ciprian. (2013). *Psihosociologie școlară*. Iași: Editura Polirom.

Brehm, Shraron S. şi Kassin, Saul M. (1990). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Carcea, Maria Ileana și Farcaș, Genoveva. (2008). *Pedagogie*. Iași: Editura Politehnium.

Caluschi, Mariana. (1996). *Arta de a te pune în valoare prin creativitate*. În vol. *Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor psihopedagogice*. Bălţi. Republica Moldova: Universitatea de Stat "Alecu Russo".

Caluschi, Mariana. (2001). *Probleme de psihologie socială*. Iaşi: Editura Cantes.

Caluschi, Mariana. (2015). Psihologia conflictelor. Note de curs. Universitatea ”Petre Andrei” din Iași.

Cândea, Rodica M. şi Cândea, Dumitru. (1998). *Comunicarea managerială aplicată*. Bucureşti: Editura Expert.

Chelcea, Septimiu. (1998a). *Un secol de psihosociologie*. Bucureşti: Editura I.N.I.

Chelcea, Septimiu şi Chelcea, Adina. (2004). *Mcdonaldizarea comunicării nonverbale*. În vol. *Comunicarea nonverbală în spaţiul public*. Chelcea, Septimiu (Coord.). Bucureşti: Editura Tritonic.

Chomsky, Noam (1975). *Reflections on language*. New York: Random House.
Cialdini, Robert B. [1984] (2004). *Psihologia persuasiunii. Totul despre influenţare*. Bucureşti: Business Tech International Press. (*Influence: The psychology of Persuation.* Trad. rom. Mihaela Budui).
Constantinescu, Maria. (2004). *Competenţa socială şi competenţa profesională*. Bucureşti: Editura Economică.
Cornelius, Helena şi Faire, Shoshana. (1996). *Ştiinţa rezolvării conflictelor*. Bucureşti: Editura Ştiinţă şi Tehnică.
Cottreaux, Jean. (1990). *Les terapies comportamentalles et cognitives. Paris: Masson*
Cristea, Dumitru. (2000). *Tratat de psihologie socială*. București: Editura Pro Transilvania.
Cucoș, Constantin. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
Cungi, Charly. [1996] (1999). *Cum să ne afirmăm*. (Trad. rom. Orzu, Dana). Iaşi: Editura Polirom.
De Vito, Joseph. (1988). *Human Communication*. New York: Harper and Roe Inc.
Deutsch, Morton. (1973). *The Resolution of Conflict*. New Haven: Yale University Press.
Dimitriu-Tiron, Elena. (2005). *Consiliere educațională*. Iași: Editura Institutul European.
Duck, Steve. [1994] (2000). *Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona*. Iaşi: Editura Polirom.
Dumitriu, Gheorghe. (1998). *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
Fleming, James. [1997] (1998). *Cum sa devii sigur pe tine*. Bucureşti: Editura VOX SRL (Become assertive!. David Grant Publishing Limited. Trad. rom. Roxana Toader).
Fontana, David. [1981] (1988). *Psychology for Teachers*. Hong Kong: Published by The British Psyhological Society in association with Macmillan Publishers Ltd.
Ghiglione, Rodolphe. (1986). *L'homme communiquant.* Paris: A.Colin.
Goffman, Erving. [1959] (2003). *Viaţa cotidiană ca spectacol* (Trad. Drăgan, Simona şi Albulescu, Laura). Bucureşti: comunicare.ro
Guilford, Joy Paul. (1959). Traits of creativity in *Creativity and its Cultivation*. pp. 142-161. Harper and Row.
Haddou, Marie. [1997] (2003). *Cum să spui NU? acasă, la serviciu, prietenilor, în viața de zi cu zi*. București: Editura Trei. (Trad. rom. Șepețean Vasiliu, Delia).
Haddou, Marie. [2000](2004). *Cum să-ți întărești încrederea în tine*. (Trad. rom. Bedrosian, Smaranda). București: Editura Trei.
Hall, Edward T. (1966). *The hidden dimensions*. New York: Doubleday
Hybels, Sandra şi Weaver, Richard L. (1986). *Comunicating effectively*. New York: Random House.
Iacob, Luminiţa. (1998). *Comunicarea didactică*. În Cosmovici, Andrei şi Iacob, Luminiţa (coord.). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.

Kiesler, Charles A. și Kiesler, Sara B. (1969). The role of forewarning in persuasive communications. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 164, 68, 547-549.

Knapp, Mark L. și Hall, Judith A. [1972](2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Belmont: Wadsworth Publishing.

Lupia, Arthur. (2003). *Necessary Conditions for Improving Civic Competence: A Scientific Perspective* (http://www-personal.umich.edu/%7Elupia/necessary.pdf).

March, James G. și Simon Herbert A. [1958](1993). *Organizations*. Oxford: Wiley, Blackwell Bussiness.

Marcus, Stroe şi Săvean, Stefana D. (1994). *Emapatia şi literatura*, Bucureşti: Editura Academiei Române.

Markus, Hazel Roze. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 63-78.

Moscovici, Serge (coord.). [1994] (1998). *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt* (Trad. Moşu, Cristina). Iaşi: Editura Polirom.

Munteanu, Anca. (1994). *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Editura Augusta.

Neculau, Adrian. (1996). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iaşi: Editura Polirom.

Nuță, Adrian. (2005). *Comunicarea. Chipuri, umbre și măști*. București: Editura SPER.

Pânișoară, Ion-Ovidiu. (2008). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.

Pease, Allan [1981](1997). *Limbajul trupului*. (Trad. rom. Szabo, Alexandru). București: Editura Polimark.

Phelps, Stanlee și Austin, Nancy. (1987). Assertive woman; a new look. San Luis Obispo, CA: Impact.

Satir, Virginia. [1988](2010). *Arta de a făuri oameni*. (Trad. rom. Dascălu, Nicoleta). București: Editura Trei.

Shannon, Claude şi Weaver, Warren. [1949](1975). *The Mathematical Theory of Comunication.* Urbana: The University of Illinois Press.

Stanton, Nicki. (1995). *Comunicarea*. (Trad. rom. Stoenescu, Rodica, Constantinescu Mihaela și Anisescu, Cristina).Bucureşti: Editura Ştiinţă şi Tehnică.

Scheflen, Albert E. (1999). *Sisteme de comunicare umană*. În Iacob, Luminiţa, Balan, Bogdan şi Boncu Ştefan. (coord.). *Comunicarea în câmpul social*. Iaşi: Editura. EUROCART.

Șoitu, Laurențiu. (2001). *Pedagogia comunicării*. Iași: Editura Institutul European.

Wackenheim, Gerard. (1969). *Communication et deveair personnel, approche psychosociologique*. Paris: Editions de l`Epi.

Watzlawick, Paul, Beavin-Bavelas, Janet, Jackson, Don D. (1967). Some Tentative Axioms of Communication. In *Pragmatics of Human Communication - A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. (272-283). New York: W. W. Norton.

Ziglar, Zig. (2011). *Dincolo de vârf*. București: Editura Curtea Veche.